

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

NIEDJA BALBINO DO EGITO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE
MUNICIPAL DE MACEIÓ – Trajetória e Resultados**

**Maceió
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

NIEDJA BALBINO DO EGITO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE
MUNICIPAL DE MACEIÓ – Trajetória e Resultados**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação Brasileira – do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Inez Matoso Silveira.

Maceió

2008

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

E29f Egito, Niedja Balbino do.
A formação continuada de professores de inglês da rede municipal de Maceió : trajetória e resultados / Niedja Balbino do Egito. – Maceió, 2008.
145 f.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.

Bibliografia: f. 109-114.
Anexos: f. 115-145.

1. Educação continuada. 2. Educação – Formação continuada de professores.
3. Língua inglesa – Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 371.14

NIEDJA BALBINO DO EGITO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA
REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ - TRAJETÓRIA E RESULTADOS**

Dissertação desenvolvida como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (orientadora)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL



Prof. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa (titular)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL



Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira (titular)
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (titular)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

AGRADECIMENTOS

- Agradeço primeiramente a Deus, pelo fôlego de vida que me deu.
- À professora Dra. Maria Inez Matoso Silveira por ter aceitado me orientar, e ter me dado uma orientação tão segura.
- Aos professores Dr. Élcio de Gusmão Verçosa, Dr. Aldir Santos de Paula e Dr. Luiz Eduardo Menezes, pelas sugestões e críticas ao meu trabalho durante as bancas.
- Aos professores do programa de pós-graduação em educação, por terem me esclarecido acerca de vários temas durante suas aulas.
- Ao professor Dr. Paulo Leôncio, pelas preciosas dicas a respeito das normas acadêmicas.
- À minha família que sempre entendeu minhas ausências.
- E aos amigos que participaram direta e indiretamente para a conclusão deste trabalho, especialmente Nitecy, minha companheira de turma e dos momentos mais difíceis.

RESUMO

EGITO, Niedja Balbino do. *A Formação Continuada de Professores de Inglês da Rede Municipal de Maceió – Trajetória e Resultados*. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2008.

Esta dissertação tem como tema central a formação continuada de professores de inglês da rede municipal de Maceió, Alagoas, destinada a professores de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa foi investigar o processo de institucionalização desse tipo de formação, durante os anos de 1996 a 2006, como também investigar sua configuração naquele momento, no intuito de estabelecer sua trajetória e os resultados que tal empreendimento trouxe ao ensino da Língua Inglesa em escolas da citada rede, pelo menos no sentido de alguma definição metodológica que possibilite alguma renovação no ensino desse idioma. Este estudo utilizou-se de uma metodologia de pesquisa de cunho etnográfico em que se utilizaram entrevistas, questionários, observações de aula, observações de sessões de estudo, análise documental e pesquisa bibliográfica. A pesquisa também se utilizou de um estudo de caso quando da observação da prática de dois professores escolhidos como representativos dos professores que se beneficiaram da Formação Continuada e, conseqüentemente, renovaram suas aulas, e também dos que não se beneficiaram da mesma e, dessa forma, mantiveram a prática pedagógica que já tinham antes de participar das ações da formação continuada. A fundamentação teórica baseou-se nos aspectos legais relacionados à obrigatoriedade da Formação Continuada para professores de ensino básico (Lei 9394/96), além do estudo de fatores relacionados ao papel da Língua Estrangeira no currículo escolar, no caso, o Inglês; a evolução histórica do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil; a evolução do curso de Letras como principal agente formador do professor de línguas e, finalmente, foram abordadas questões relativas à evolução das metodologias de ensino de línguas e às crenças e mitos que comumente envolvem o ensino de Línguas Estrangeiras na tradição escolar.

Palavras-chave: *formação continuada – ensino de Inglês – resultados da formação continuada – renovação do ensino de línguas*

ABSTRACT

This dissertation presents as a central theme the continued formation for teachers of English of municipal public schools in Maceió, Alagoas, Brazil. This process is designed for teachers who work from the fifth to the eighth grade of elementary school. The research had the objective of investigating the process of institutionalization of this sort of teacher formation during the years from 1996 to 2006, as well as investigating its configuration at that moment, with the purpose of establishing its trajectory and the results that such process has brought to the teaching of English Language in municipal schools of Maceió, at least in the sense of some methodological definition that could make possible a renewal of English teaching. This study utilized a type of ethnographic research methodology with interviews, questionnaires, class observation, observation of teachers' study sessions, documental analyses and bibliographical research. This research also used a case study when observing the practice of two teachers chosen as representatives of both the ones who benefited from the Continued Formation, thus renewing their lessons, and the ones who did not benefit from it, consequently maintained the same performance. The theoretical foundation was based in the legal aspects related to the compulsory nature of the Continued Formation (Law 9394/06), besides the study of factors concerned to the role of Foreign Language in school curriculum, in this case the English Language. The author also studied the historical evolution of Foreign Language teaching in Brazil and the evolution of the University Course of Languages which is the main English teacher's agent of formation. Finally, the work presents some issues related to the evolution of language teaching methodologies and the beliefs and myths which interfere in foreign language teaching in school tradition.

Key words: continued formation - English teaching – results of continued teaching – renewal of teaching.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I - Como a Língua Estrangeira é vista na Educação Básica	17
1 – O papel da Língua Estrangeira na formação do indivíduo	19
2 – A importância da Língua Inglesa no currículo escolar	23
3 – O Inglês nas escolas brasileiras	24
4 – As crenças de ensinar Inglês do professor da escola pública	28
Capítulo II - Ensino de línguas no Brasil: aspectos históricos e metodológicos	36
1 – O período colonial – (1500-1822)	36
2 – O período imperial – (1822-1889)	38
3 – O período da primeira república – (1889-1930)	39
4 – O período da segunda república – (1930-1964)	41
5 – O período da terceira república (1964-1985)	42
6 – O período da nova república (1986 – nossos dias)	43
7 – A evolução das abordagens e métodos de ensino de Línguas Estrangeiras	47
7. 1 – A abordagem tradicional	48
7. 2 – O método direto	49
7, 3 - A abordagem estrutural	50
7. 4 – A abordagem comunicativa	51
8 – As abordagens metodológicas ao longo do ensino de LE no Brasil	52
Capítulo III - A formação do professor de Língua Inglesa	55
1. A formação inicial	56
1.1 – Histórico do curso de Letras no Brasil	56
1.2 – A nova proposta das DCN	59
2. A formação continuada e seus fundamentos político-filosóficos	61

Capítulo IV - A pesquisa feita e seus resultados (p. 67)	69
1 – Apresentação dos dados	69
1.1 – Breve histórico da formação continuada da SEMED	69
1.2 – A proposta de ensino elaborada	72
1.3 – O livro didático	75
1.4 – O perfil das escolas municipais	78
1.5 – O perfil dos professores da rede municipal	79
1.6 – O perfil dos alunos das escolas municipais pesquisadas	89
2 – A contribuição da formação continuada em Maceió	95
2.1 – Contribuição para renovação das aulas	95
2.2 - Contribuição para a melhoria dos resultados da aprendizagem	100
2.3 – Contribuição para o crescimento profissional dos professores	102
CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	115

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAL - American Association of Applied Linguistics

AILA - Association Internationale de Linguistique Appliquée

ALAB - Associação de Lingüística Aplicada do Brasil

BAAL - British Association of Applied Linguistics

BM – Banco Mundial

CE – Coordenadoria de Ensino

CFE- Conselho Federal de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DIEB - Dicionário Interativo da Educação Brasileira

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENPULI - I Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua Estrangeira

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PSS – Processo Seletivo Seriado

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (doravante LE) está cada vez mais acessível para as pessoas de situação financeira privilegiada, principalmente no caso da Língua Inglesa, devido à existência de uma enorme variedade de materiais didáticos atraentes para todas as faixas-etárias, todos acompanhados de materiais de áudio e vídeo de ótima qualidade. Além disso, o número de institutos especializados no ensino de línguas está cada vez maior e alguns deles já se responsabilizam também pelos programas de intercâmbio de seus estudantes. No entanto, no âmbito da Educação Básica, principalmente para quem depende da escola pública, esse processo não consegue se concretizar com a produtividade esperada. É óbvio que essa falta de eficácia no ensino público não se restringe apenas à área de Língua Inglesa, vejamos os resultados das chamadas avaliações nacionais, por isso a grande preocupação de hoje é com a qualidade da escola pública.

O estado da arte sobre formação de professores tem mostrado que há uma dúvida pairando sobre a Formação Inicial em relação ao fato de ela ser, sozinha, um espaço auto-suficiente de formação para a prática pedagógica. A realidade tem mostrado que a explosão atual dos saberes gera a necessidade de estudos, mesmo depois da graduação; caso contrário, corre-se o risco de acontecer a estagnação intelectual e a desatualização de conteúdos. De fato, o conhecimento e a tecnologia têm avançado tanto, que todos os profissionais precisam acelerar também suas adaptações a esses avanços. Em consequência dessa aceleração, própria da sociedade moderna, a prática docente vem clamando pelo que, atualmente, chamamos de Formação Continuada.

No que concerne ao ensino de LE, seu status como disciplina escolar sempre foi desprestigiado e, por sua vez, a Formação Inicial do

professor também tem sofrido vários tipos de deficiência, inclusive a falta de domínio da própria LE pelo licenciado. Hoje, com a mais recente LDBEN, a 9.394/96, o recurso da Formação Continuada surgiu como uma esperança na melhoria desse quadro. A bem da verdade, atualmente, todas as redes de ensino apostam nas ações de Formação Continuada, e essa prática já está instalada através das Secretarias de Educação, em todo o país.

Neste trabalho, trataremos especificamente da Formação Continuada do professor de Língua Inglesa da rede municipal da cidade de Maceió-AL, no sentido de investigar o processo de sua institucionalização, bem como sua configuração, ao longo dos anos de 1996 a 2006, no intuito de estabelecer sua trajetória e seus resultados. Temos como objetivos específicos: a) identificar as bases legais e os fundamentos político-filosóficos da Formação Continuada; b) analisar os registros das ações da Formação Continuada através da análise dos relatórios das sessões de estudo e outros documentos disponíveis, c) levantar a opinião de alguns professores e alunos a fim de buscar algumas evidências dos resultados e efeitos dessas ações, verificando sua suposta produtividade com vistas a uma renovação do ensino de Inglês através de alguma definição metodológica ou abordagem de ensino.

Com efeito, a questão da abordagem metodológica, apesar de não ser o único, é um dos pilares do ensino de LE e, ao mesmo tempo, é um dos pontos de maior discordância dentro da comunidade acadêmica, principalmente quando se trata dos saberes advindos da Formação Inicial promovida pela licenciatura em Letras, que é a principal instância de formação universitária do professor de línguas.

Efetivamente, o que comumente se espera é que o professor já saia do curso de Letras bem seguro quanto à sua futura prática, bem instrumentalizado em relação à Língua Inglesa, inclusive com uma definição metodológica ou, pelo menos, com uma abordagem de ensino minimamente definida. Por outro lado, há também os que aceitam que as definições metodológicas aconteçam aos poucos, ao longo da efetiva prática pedagógica, estando o professor em plena atividade profissional. Isso se

explica pelo fato de, em educação, haver sempre trocas entre o que ensina e os que aprendem. Noutras palavras, o professor, na sua prática pedagógica, aprende não só com os alunos, mas também com suas próprias experiências. Isso se sustenta pela idéia, há muito generalizada, de que o professor não é um ser acabado. Assim sendo, essa preocupação com a definição da abordagem de ensino acaba ultrapassando a Formação Inicial e continua latente durante todo o tempo de vida do professor.

Apesar de os professores de Inglês das escolas da rede municipal de Maceió já estarem envolvidos num processo de Formação Continuada há mais de 10 anos, a própria Secretaria de Educação admite não existir ainda uma forma sistematizada de avaliar os resultados obtidos ao longo desse processo. Como as políticas públicas podem ser revistas permanentemente, nosso projeto tem a intenção de fornecer algum subsídio para esse processo, já que vamos historiar a institucionalização da Formação Continuada e analisar em que medida essa ação, na área específica de Língua Inglesa, tem contribuído para que os professores tenham uma melhor visão acerca desse ensino e possivelmente venham a melhorar seu desempenho em sala de aula.

Nosso interesse pelo ensino de LE só tem crescido desde que iniciamos nossa prática pedagógica, em Maceió, em 1987, como professora de Inglês de escolas particulares, institutos de língua e, depois, de escolas públicas estaduais. Atualmente, como professora substituta da Universidade Federal de Alagoas, atuando como professora-coordenadora do Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Inglesa, a questão da Formação Inicial e Continuada do professor de LE, especialmente de Inglês, se tornou de crucial importância, tendo nos motivado a elaboração desse projeto de pesquisa para o curso de mestrado.

A relevância deste trabalho se dá pela necessidade de se estudar esse relativamente novo processo denominado Formação Continuada¹. Como se sabe, esse processo vem sendo instalado pelas diversas

¹ O processo de formação continuada passou a ser uma realidade obrigatória na educação brasileira a partir da LDBEN 9.394/96.

secretarias municipais e estaduais em todo o país. Apesar do entusiasmo inicial e efetiva consolidação dessas ações, o fato é que são poucos os trabalhos de investigação sobre os esperados resultados que tal processo venha a conferir aos sistemas de ensino do país.

Falsarella (2004, p.10), quando analisa os efeitos de ações de Formação Continuada no Estado de São Paulo, em relação a classes de aceleração, descobre que “uma proposta de mudança para ser incorporada ao repertório de professor precisa estar submetida ao fator tempo”, isto é, não é de uma hora para outra que o professor muda seus procedimentos de sala de aula, até porque não são só os anos de prática que estão em jogo, mas também suas crenças e valores que estão arraigados.

Como a área de ensino de línguas não pode prescindir das contribuições da Lingüística, também não pode ignorar as contribuições da Educação. O ensino de LE é uma prática pedagógica específica que depende não só de escolhas metodológicas adequadas e de um bom material de apoio, mas também do bom desempenho do professor com relação ao seu instrumento de trabalho, a Língua Inglesa. Ele deve ter bom desempenho na condução do ensino e uma atitude positiva em relação à disciplina. Nesse sentido, somos a favor de um trabalho em conjunto entre estas duas áreas: Lingüística e Educação, para uma melhor formação do professor de línguas. Assim, para dar norte à nossa pesquisa perguntamos: até que ponto as ações de Formação Continuada têm contribuído para a definição de uma abordagem de ensino de Inglês mais eficaz nas escolas municipais de Maceió, no sentido de renová-lo e torná-lo mais produtivo no ensino fundamental?

Para a efetivação deste trabalho, lançamos mão da pesquisa teórica que incluiu o estudo de alguns elementos da situação atual do ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, por achar que é desse ponto que partiremos em busca de suas possíveis causas. Na pesquisa teórica também incluímos um breve resumo da trajetória do ensino de línguas no Brasil, por achar que nessa história temos o quadro geral que definirá a situação atual desse ensino. Também incluímos o estudo das leis

educacionais para fazer um paralelo entre o que é que de direito e o que é que de fato encontramos nas nossas escolas.

Fizemos ainda o uso da análise documental, que inclui o estudo dos relatórios da primeira formadora (ou consultora, como era chamada) para construirmos o histórico do processo e trajetória dessa ação em Maceió. Incluímos também os relatórios de observação de aulas de alunos do Estágio Supervisionado de Ensino de Inglês da UFAL, para analisar uma amostra da dinâmica das aulas de Inglês das escolas municipais nos anos de 2003 e 2004 em Maceió. Em seguida, fizemos uso da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, associada ao estudo de caso, para a pesquisa de campo. Os instrumentos de pesquisa de campo utilizados foram a observação participante (observação de aulas e de sessões de estudo dos professores da rede), a entrevista e a aplicação de questionário para alunos e professores.

Por se tratar de pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, optamos pela observação participante nas sessões de estudo dos professores, por conta da interação direta que ela propicia entre o pesquisador e o objeto pesquisado, dando sempre ênfase ao processo e não à busca de resultados. Essa observação foi feita quinzenalmente entre os meses de agosto a dezembro de 2006, perfazendo um total de 7 encontros observados. Aproveitamos um desses encontros, mais especificamente o quinto, e fizemos coleta de dados por meio de um questionário estruturado², com questões abertas e fechadas, aplicado a 12 professores que freqüentaram, naquele dia, o encontro de formação continuada da SEMED, no horário da tarde, o que representa 60% do grupo. Este questionário nos deu uma idéia do perfil do grupo.

A partir de 2007, recorremos à observação de 8 aulas de inglês do professor Cravo³, e mais 10 aulas da professora Flor. A escolha do professor Cravo e da professora Flor para observação de aulas foi feita levando-se em consideração as atitudes demonstradas durante suas participações nas

² Anexo 1

³ Todos os nomes serão fictícios.

sessões de estudo, como também a gentileza de ambos em nos aceitar como observadora. Resolvemos ir à escola para comparar o discurso dos professores com suas ações.

Aproveitando as idas à escola, também entrevistamos Francys, aluna da 8ª série, atual nono ano. (Para a escolha dessa aluna pedimos uma indicação do professor Cravo: alguém que estivesse nessa escola desde a 5ª série e que tivesse boa assiduidade às aulas de LE) e aplicamos um questionário com os alunos das duas turmas observadas, (a 8ª série do professor Cravo e a 5ª série da professora Flor) para obtermos uma amostra do perfil geral dos alunos do município.

A presente dissertação está estruturada em 5 capítulos além desta introdução. No capítulo 1, intitulado *Como a Língua Estrangeira é vista na Educação Básica*, discutimos o papel da língua estrangeira no currículo da Educação Básica, enfatizando sua contribuição efetiva para a formação do indivíduo.

No capítulo 2, que levou o título *Ensino de línguas no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*, apresentamos a evolução do ensino de línguas no Brasil do ponto de vista das reformas educacionais, cotejando esse processo com a evolução das abordagens e métodos mais usados no ensino de línguas em nosso país.

No capítulo 3, com o título *A formação do professor de Língua Inglesa*, discutimos a Formação Inicial do professor de LE no âmbito da licenciatura em Letras, através do estudo da evolução desse curso, como também os princípios e fundamentos da Formação Continuada com base em documentos oficiais.

No capítulo 4, intitulado *A pesquisa feita e seus resultados*, apresentamos e analisamos os dados obtidos, incluindo uma análise do livro didático produzido nos primeiros anos da Formação Continuada, no intuito de traçar um paralelo entre a proposta metodológica defendida pela formação e a proposta do livro. Por último, apresentamos as considerações

finais em que avaliamos o trabalho como um todo, discutindo e ponderando algumas de suas possíveis contribuições para a efetivação das ações dos professores na Educação Básica escolarizada no nosso município.

Capítulo I

COMO A LÍNGUA ESTRANGEIRA É VISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A sala de aula nunca é o melhor lugar para aprender uma Língua Estrangeira. Acontece que para a grande maioria de pessoas ela é o único lugar disponível para isso. Reconhecendo esta limitação básica, podemos tentar trabalhar ao menos na sua superação parcial.
(Weininger, 2001: 48)

Atualmente, a inclusão obrigatória de uma LE na Educação Básica brasileira, de acordo com a LDBEN 9.304/96, começa na 5ª série, hoje chamada de 6º ano⁴, ou seja, no segundo segmento do Ensino Fundamental, e vai até o final do Ensino Médio, totalizando um período de 7 anos letivos. Resta-nos perguntar o que fica de aprendizado efetivo para os estudantes, depois desse período, até bem significativo, de estudos.

O questionamento acima, infelizmente, não fica restrito apenas à LE, pois o ensino de Língua Materna⁵ também tem sido alvo de críticas desde há muito tempo. E todos nós sabemos da importância que o nível de envolvimento do aprendiz com a sua Língua Materna tem no aprendizado de uma LE. Os próprios PCN mencionam a relação entre a aprendizagem dessas duas línguas, considerando que

Neste percurso, o aluno já aprendeu usos da linguagem com os quais pode não ter se familiarizado em casa (por exemplo, na leitura e na produção de um texto escrito), tendo também interiorizado sua natureza sociointeracional (por exemplo, ao aprender a considerar as marcas das identidades sociais . idade, gênero etc. . daqueles com quem fala em contextos sociais específicos) e começado a construir conhecimento de natureza metalingüística nas aulas de língua materna. Isso lhe possibilita pensar, falar, ler e escrever sobre sua própria língua. Enfim, o aluno já sabe muito sobre sua língua materna e sobre como usá-la, ou seja, sabe muito sobre linguagem (BRASIL, 1998: 28).

⁴ Como se sabe, desde 2004, o MEC está dando andamento ao processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos que visa incluir crianças de 6 anos na educação escolar obrigatória.

⁵ Usamos LM (Língua Materna) e LE (Língua Estrangeira) por ser uma convenção, mas sabemos que já há quem defenda o uso de L1 (Língua 1) e L2 (Língua 2) até por conta da questão afetiva que está inserida em alguns casos específicos.

Sabemos que, ao longo da trajetória das metodologias do ensino de LE, nem sempre a Língua Materna foi considerada como essencial para que ocorresse o aprendizado do novo idioma. Houve época em que ela foi totalmente banida da sala de aula de LE, como foi no caso da abordagem estrutural. Não querendo cair no reducionismo, nos arriscamos a dizer que se o processo de aprendizado de LE na escola se desse como pura aquisição⁶, não haveria, necessariamente, influência alguma da Língua Materna, pois a aquisição, segundo Krashen (1981), é um processo inconsciente, em que o aprendiz tem um contato direto com a língua alvo, o que gera um grau de motivação muito forte. No entanto, sabemos que na nossa Educação Básica, ao contrário, nosso enfoque é na aprendizagem, onde o tempo de contato não é o suficiente; a motivação é de alguma forma artificial e o ambiente, por mais descontração que o professor queira transmitir, é formal.

Logo, não podemos prescindir do conhecimento oriundo da Língua Materna, principalmente da competência metalingüística do aluno. Sabemos, entretanto, que as habilidades apresentadas em Língua Materna pelos alunos da segunda fase do Ensino Fundamental têm deixado muito a desejar, gerando problemas em todas as áreas de ensino, inclusive na área de LE. Esse quadro crítico do ensino da Língua Materna, ao contrário do que se possa pensar, pode ser beneficiado pela aprendizagem de uma LE. Segundo os PCN

Em linhas gerais, o que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai fazer é:

- - aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis;
- - possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma Língua Estrangeira.

(BRASIL, 1998: 28-29)

A inclusão da área de LE no currículo está, sem dúvida alguma, legalmente amparada na LDBEN; só nos resta então repensar suas

⁶ Tomamos aqui como referência uma das hipóteses de Krashen: aprendizagem/aquisição, que considera aquisição, numa linguagem não técnica, o processo de captar a língua.

contribuições para a formação de cidadãos críticos, que valorizem o conhecimento de tudo o que diz respeito a sua cultura, mas também a cultura do outro, o que, no mínimo, representa aumento de conhecimento, se não quisermos falar dos outros ganhos.

1. O papel da Língua Estrangeira na formação do indivíduo

Segundo a LDBEN 9.394/96 e a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, todo cidadão tem direito à aprendizagem de uma LE. (BRASIL, 1998:19). Apesar da transformação que o público escolar tem sofrido nos últimos anos, bem como as transformações culturais da sociedade e da juventude como um todo, todo aquele que tem conhecimento de pelo menos uma LE continua sendo altamente prestigiado na sociedade, e é considerado como alguém que, no mercado profissional tão competitivo, já sai com vantagem na frente dos outros. Mas não é só isso. O Inglês ensinado nos cursos de língua pode ter apenas finalidades instrumentais e lingüístico-pragmáticas, mas na Educação Básica, em contato com o projeto político pedagógico, ele deve cumprir finalidades interdisciplinares com as outras áreas do currículo, dado o seu caráter formativo.

Oliveira (2006b), analisando anúncios de oferta de aulas de línguas em jornais da província de Sergipe entre 1843 e 1888, nos mostra que, pelo objetivo das aulas daquela época - habilitar o candidato para os exames preparatórios - o ensino de línguas era visto apenas como uma prática pedagógica de caráter pragmático, com fins imediatos. Mas hoje, temos que nos lembrar que, através da LE, já vista como uma disciplina escolar, é possível conhecer e entender o mundo. Logo, existem outras propostas, além da já tão conhecida proposta prática para este ensino. Uma ampla perspectiva educacional e cultural pode ser cultivada a partir do trabalho nesta área.

Seguindo essa perspectiva, Rosseel (1984:7) aponta dois objetivos para a inclusão do ensino da LE no currículo escolar. O primeiro é de natureza cognitiva, pois “o homem precisa conhecer o mundo para se desenvolver”; o segundo objetivo é de natureza formativa, pois “o mundo, as

outras línguas e as outras culturas participam da formação equilibrada da personalidade”, isto é, fazem o homem crescer. Em seguida o autor aponta a proposta intercultural que o ensino de LE pode oferecer ao currículo da Educação Básica.

O autor defende que o componente cognitivo se concretiza à medida que o aprendizado de uma outra língua proporciona a seus aprendizes atividades desafiadoras e estimulantes que promovem o uso e o desenvolvimento de estratégias de raciocínio e de criatividade. Nesse sentido, lembramos que durante as aulas de LE o aluno se sente estimulado a fazer inferências e predições para a efetivação da produção de seu conhecimento.

O componente formativo nos mostra ainda que, como qualquer outra disciplina, este estudo termina tendo participação na formação da personalidade, pois “o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua auto-percepção como ser humano e cidadão”. (BRASIL, 1998: 19) Ajuda também na aceitação das diferenças, no alargamento de seus horizontes e no desenvolvimento do senso crítico, servindo para a recuperação da dimensão ética e para a preservação dos valores humanos tão esquecidos na atualidade, como defende a Proposta de Ensino da Língua Inglesa na Escola Fundamental (SEMED, 1997:16).

A proposta intercultural promove um processo de interação entre povos. Essa compreensão intercultural, além da aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento, promove também uma conscientização dos elementos da própria cultura do aluno, preservando-lhe aspectos da sua identidade cultural⁷ e estimulando a criticidade em relação às outras culturas veiculadas pela LE estudada (SEMED, 1997) e (BRASIL, 1998).

⁷ A respeito da noção de identidade cultural, vale frisar o caráter de mobilidade e flexibilidade que tal noção assume. Desse modo, as identidades culturais não são fixas nem imutáveis, conforme nos lembra Hall (2006)

Já é do senso comum o fato de o Brasil ser uma sociedade pluricultural e plurilíngüe: a Comissão de Educação e Cultura se reuniu em dezembro de 2007 num auditório da Câmara de Deputados, em Brasília, para discutir um relatório sobre a Diversidade Lingüística do Brasil. O relatório assumiu que no Brasil são falados mais de 200 idiomas. Esse trabalho é do deputado Carlos Abicalil (PT/MT), assessorado por lingüistas e técnicos do IPHAN. O relatório considera que a diversidade lingüística é um patrimônio da humanidade e que no Brasil, essa riqueza é representada pelas línguas indígenas, pelas línguas das comunidades afro-brasileiras e dos imigrantes estrangeiros, pela LIBRAS e também pelas variedades dialetais da Língua Portuguesa. Durante este evento, foi anunciado que o ano 2008 fora escolhido para ser o ano da diversidade lingüística.

Não há dúvida de que a proposta intercultural é relevante para nós, mas necessitamos primeiro fazer um esclarecimento do próprio conceito de cultura⁸, apesar de não pretendermos adentrar o mundo das inúmeras teorias sobre cultura. Assim sendo, nos baseando em Ballalai (1982), Rosseel (1984) e Laraia (2004), encontramos os dois conceitos mais explorados: a) o conceito tradicional que considera cultura como ornamento, logo só destinado à classe dominante e b) o conceito de cultura como a totalidade das produções do homem, o resultado da sua criatividade transmitido não geneticamente. Os PCN vêem a LE como o instrumento que dá possibilidade de interação entre as culturas, dando assim uma nova perspectiva para sua função no currículo escolar; o intercâmbio cultural.

Kramersch (2000: 208) toma parte nessa questão, mostrando que, apesar de existir a crença de que uma língua pode ser, essencialmente, traduzida para outra, quando o assunto é cultura, a coisa muda de figura, pois cultura não se traduz. Essa idéia fica clara no exemplo que a autora nos dá, quando diz que os americanos vêem seu costume de deixar a porta aberta como um sinal de amizade, logo, vêem o costume oposto dos

⁸ A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO define a cultura como "o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de conviver, os sistemas de valores, as tradições e as crenças".

alemães como falta de amizade. Já os alemães vêem seu costume de deixar a porta fechada como respeito e ordem; logo, vêem o costume americano como o contrário. Isso tem a ver com o jogo formado entre a auto-percepção e a percepção que os outros têm de nossa realidade; por isso, a autora sugere o estabelecimento de uma terceira perspectiva para um ensino transcultural. Essa terceira posição ocorre por conta da interação entre os elementos culturais veiculados pela língua vernácula e pela língua estrangeira.

Não há mais como aceitar a idéia de um aprendizado isento de proposta educativo-cultural. A propósito disso, trazemos um trecho do discurso de Janusz Ziolkowski citado pelo professor Marcel de Grève (1982:7) “a pobreza e a riqueza não são mais medidos apenas em dinheiro. Há um problema de abundância e de miséria relativas que se coloca também em termos culturais ...”.⁹ Este discurso, apesar de ter mais de 25 anos, permanece bem atual. A realidade de hoje não é diferente: há uma enorme distância entre os que têm acesso à cultura (aqui tida no sentido tradicional) e os que não têm acesso algum aos bens culturais.

Temos andado na contra mão da proposta que visa ao enriquecimento cultural. O que temos acompanhado é a exclusão da variedade das línguas no nosso currículo escolar, o que tem tornado cada vez mais difícil a existência concreta dessa proposta intercultural. Logo, o que está em jogo é muito mais que apenas a proposta intercultural do ensino de línguas no Brasil, o que está em jogo é a própria proposta político-cultural do Brasil, cuja legislação educacional afunilou as opções até que chegamos ao estado atual, estado de quase monolingüismo estrangeiro, com hegemonia da Língua Inglesa no currículo (BALLALAI, 1982:13), não fosse pelo Congresso Nacional que aprovou o Projeto de Lei nº 3.987, de 2000, de

⁹ Janusz Ziolkowski é citado por Marcel de Grève no prefácio da obra *Foreign language teaching and cultural identity*, São Paulo-Brussels, Instituto de Idiomas Yázigi/AIMAV, 1982.

autoria do deputado Átila Lira (PSDB/PI), que coloca a oferta da Língua Espanhola no ensino médio como obrigatória para as escolas¹⁰.

2. A importância da Língua Inglesa no currículo escolar

Vamos nos delimitar agora ao nosso objeto específico: a Língua Inglesa. Essa matéria tem feito parte do currículo escolar brasileiro desde a época colonial, quando, na Corte, foi publicada a Decisão nº. 29, de 14 de julho de 1809, criando uma Cadeira Pública de Aritmética, Álgebra e Geometria, uma de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa (OLIVEIRA, 2006a: 80).

Resta-nos discutir a questão de saber a quem ela tem servido ao longo dos últimos anos. Só para nossa reflexão: a LDB 4.024/61 eliminou a obrigatoriedade do ensino de LE do ensino ginásial e limitou seu tempo de estudo no colegial. Além disso, a maioria dos cursos superiores não ensinava Língua Inglesa naquela época; mas os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) usavam provas de proficiência em LE que, em geral, era o Inglês, como continua a ser até hoje, para selecionar seus candidatos. Só uma parte da elite que tinha condições financeiras de arcar com as despesas de um curso particular ou quem estudava em escolas particulares que mantiveram um ensino de línguas de boa qualidade, apesar da legislação, saía-se bem nessas provas (BALLALAI, 1982: 14).

Vemos que, nesse caso, ao invés de ter um papel de inclusão, o Inglês, ou melhor dizendo, a falta do conhecimento da Língua Inglesa, estava excluindo os alunos provenientes da escola pública dos cursos de pós-graduação.

No caso já citado de Sergipe, Oliveira (2006b:34) comenta que

Nenhum dos professores particulares de línguas da província de Sergipe, tanto quanto se saiba, publicou qualquer compêndio, disputando um mercado relativamente acanhado no século XIX,

¹⁰ Projeto disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/151905.pdf>. Acessado em 7 de janeiro de 2008.

uma vez que era composto principalmente pelos meninos brancos de famílias abastadas, cujos pais poderiam se dar ao luxo de prepará-los para os exames preparatórios, no intuito de que um dia pudessem brilhar na corte ou nas províncias, seus anéis de bacharéis nos bailes e saraus da alta sociedade da época.

Desde a LDBEN de 1996 nossas escolas têm tentado cumprir, através da presença obrigatória da LE no currículo, a responsabilidade de democratizar o ensino de línguas e massificá-lo, sem, contudo, conseguir produzir um ensino produtivo. Assim, atualmente, temos, garantida por lei, a presença do Inglês como representante da LE no currículo atual, mas, como temos comprovado no dia-a-dia, por si só, essa inclusão não é garantia de produtividade no seu processo de ensino-aprendizagem.

Para que haja essa garantia, temos que rever o *status* da disciplina nas escolas. Uma das possibilidades de resgate é através da interdisciplinaridade que pode tirar a LE do isolamento em que se encontra em relação às outras áreas do campo dos saberes. Outra forma de rever essa situação é nos conscientizando de que, como proposta pedagógica incluída num currículo, a Língua Inglesa contribui para um projeto de nação que entende o outro e sua alteridade (BRASIL, 1998: 19).

Também devemos lembrar aqui a função social da LE, que se faz pelo uso da leitura, por fazer o aluno pensar melhor a sua cultura via cultura do outro e a própria consciência que o aluno cria da sua aprendizagem, sua metacognição. Além de tudo isso, ainda temos os aspectos sócio-políticos que são apresentados mais claramente nos PCN, sob a forma dos Temas Transversais.

3. O Inglês nas escolas brasileiras

Depois da Segunda Guerra Mundial, o Inglês tornou-se a língua franca¹¹ do mundo: a língua mais usada nas relações internacionais, a

¹¹ Estamos usando o termo 'língua franca' para nos referir a uma língua aprendida, além de seus falantes nativos, para o comércio internacional e outras interações mais extensas. Segundo o *Dicionário de Linguagem e Lingüística* de R. L. Trask (2004:167), língua franca é aquela que "além de ser a língua materna há tempo estabelecida de algum grupo

língua predominante nas correspondências, a língua principal na aviação, nas transmissões radiofônicas e nos eventos científicos internacionais, assumindo, assim, um papel de grande destaque no mundo, pois,

O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das Línguas Estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato (BRASIL, 1998: 49).

O Inglês é solicitado em concursos, é exigido nos exames vestibulares, é requisito para ingresso na pós-graduação e para quem pretende trabalhar nos vários postos de trabalho do setor de serviços, como o turismo, secretariado bilíngüe, marketing, entre outros. Logo, não se pode negar sua proposta técnico-instrumental.

Segundo Leffa (2001: 343), há vários fatores que fazem do Inglês a língua mais estudada do mundo, pois esse idioma é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas, sendo usado em mais de 70% das publicações científicas. Como se trata de uma língua obrigatória das organizações internacionais, o Inglês não tem fronteiras geográficas. Além disso, é a língua oficial de 62 países e é a LE mais falada do mundo.

Com respeito à institucionalização do ensino de LE moderna no Brasil, Oliveira (2006b) discorda da idéia preexistente de que ela corresponde a um processo de escolarização. Comenta o autor que pré-existiu a esse processo o seu caráter instrumental¹², já reconhecido a partir do Estado Português, como afirma o autor na seguinte passagem:

antes de ser considerado como conteúdo ensinado num plano de estudos, o que implicaria sua constituição como disciplina escolar, dado seu caráter necessariamente formativo, ou seu papel formador no projeto de Instrução Pública do Estado Português, ou do Império Brasileiro, o ensino das 'línguas vivas' deve ser visto como uma prática de caráter instrumental, uma vez que tinha fins imediatos e funcionalidade prática, para além - ou aquém - de seu papel na formação de bons cristãos, súditos ou cidadãos (OLIVEIRA, 2006b: 24).

importante de falantes, também é amplamente usada para a comunicação entre grupos por falantes de outras línguas”.

¹² O termo instrumental aqui não tem relação com o que hoje chamamos de inglês instrumental, mas sim com o imediatismo do seu uso.

Apesar de um certo elitismo sempre presente na cultura brasileira que se reflete na crença de que as classes populares não precisam saber LE, recentemente considera-se que esse conhecimento deve ser de acesso geral. Não podemos negar que, saindo da prática pedagógica de caráter instrumental e galgando o patamar de conteúdo ensinado como disciplina escolar, a presença do Inglês no currículo das escolas regulares seja uma forma de se promover inclusão. De fato, o citado elitismo é confirmado através do que nos informa Oliveira (2006b: 26)

Como se vê nos dados oficiais, era mínima a quantidade de cadeiras públicas de línguas estrangeiras modernas nas províncias do Império. O mesmo não pode ser dito a respeito dos professores particulares de língua, a contar pela quantidade de anúncios que podem ser encontrados nos jornais de qualquer província.

Infelizmente o quadro com o qual nos deparamos, mesmo depois de dez anos de vigência da nova LDBEN, não é de satisfação pela inclusão alcançada. Os alunos têm sempre um discurso pronto para justificar seu desinteresse pela Língua Inglesa. Uma grande parte não vê razão para o estudo desta, já que têm tantas deficiências na Língua Materna. Isso só serve para mostrar o preconceito lingüístico existente, caracterizado pela desconsideração do dialeto não-padrão que eles mesmos usam. Outra razão que muitos alegam para não estudar Inglês é o fato de que não têm em seus planos nenhuma viagem para os Estados Unidos, numa clara expressão da crença de que esse aprendizado só serve para uma elite que tem condições de conhecer outros países. Onde está o problema que origina o paradoxo da importância do Inglês na sociedade e o desprezo que essa área tem sofrido na Educação Básica?

Várias vezes, durante entrevistas com candidatos a frequentar cursinho de Inglês, já fomos testemunhas de diálogos em que o entrevistador pergunta qual o grau de conhecimento que o estudante tem da Língua Inglesa e a resposta dada é de que só sabe o que aprendeu no colégio. E o que o entrevistado realmente quer que se entenda é que ele *não* aprendeu muita coisa. E o pior de tudo é que muitas vezes nós nos vemos acreditando nesse discurso, e já formamos a idéia de que aquele aluno deve

ser encaixado numa turma de iniciantes, sem fazer nenhum tipo de teste diagnóstico com ele. Então, não podemos negar que a crença de que “se alguém só estudou ‘Inglês de colégio’, não estudou muita coisa”, também faz parte de nossa maneira de encarar a questão. Mas, afinal, como é vista a idéia de “Inglês de colégio” por alguns especialistas? Segundo Tostes,

Através de anos, sedimentou-se o uso da expressão “Inglês de colégio” como um demérito do trabalho realizado nas salas de aula de nossas escolas. Por vezes, o aluno egresso desses estabelecimentos de ensino afirma jamais ter estudado Inglês porque só teve essa experiência no colégio. Parece estar institucionalizada a visão de que a escola é incapaz de oferecer um ensino de LE de qualidade. A sociedade parece querer empurrar para fora da escola o papel social que a ela pertence. O resultado são alunos desinteressados nas salas de aula, estudando “Inglês de colégio”, como se houvesse duas variedades de ensino de Língua Inglesa – “o Inglês de colégio” e o “Inglês de cursinho” (TOSTES, 2004: 101).

Esse é realmente um quadro bem pintado, em que a desvalorização da Língua Inglesa aparece de forma contundente e evidencia-se claramente nos conselhos de classe, especialmente nos de recuperação, em que em meio às discussões, não raro os docentes se vêem pressionados a aprovar alunos que nem sequer compareceram às suas aulas, pois a escola, protegida pelas questionadas “políticas de inclusão” das Secretarias de Educação, são contra a mais remota idéia de um aluno ser reprovado apenas em LE, mesmo sabendo-se que, de acordo com a legislação educacional atual (LDBEN 9.394/96) essa disciplina tem o mesmo *status* das outras disciplinas “nobres” do currículo.

É interessante notar que o desprestígio sofrido pela Língua Inglesa na escola contrasta com a sua posição de valorização na sociedade. Tudo tem a ver com um cenário social que não se limita a reduzir a importância do aprendizado da Língua Inglesa, mas sim de várias outras matérias escolares. Nenhum conhecimento escolar tem, na prática, um uso imediato que possa melhorar qualitativamente o nível social dos estudantes brasileiros. Em nossa capital, especificamente, o nível de desemprego e de subemprego muitas vezes não é alterado na vida dos nossos estudantes pelo aprendizado advindo das matérias escolares adquirido na escola básica. Noutras sociedades, em que o uso do conhecimento é mais

imediatamente, talvez possa haver uma melhor simetria entre o prestígio da LE na sociedade e na escola.

4. As crenças de ensinar Inglês do professor da escola pública

A forma como o professor geralmente faz seu trabalho, as escolhas metodológicas e de conteúdo, e seu relacionamento com os outros sujeitos do processo, tudo isso está conectado diretamente às crenças que ele tem sobre o que é ensinar, o que é aprender, o que é língua, qual é o papel do professor, qual é o papel do aluno, qual é o papel do material didático, dentre outros elementos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Apesar de ser um conceito abstrato, as crenças são reconhecidas até nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental¹³, que classificam dentro do conceito de currículo três outros conceitos, quais sejam:

currículo formal (planos e propostas pedagógicas), **currículo em ação** (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas), e o **currículo oculto** (o não dito, aquilo que tanto alunos, quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula) (DCN para o Ensino Fundamental, p.6)

Esse terceiro conceito de currículo, o currículo oculto, são, sobretudo, as crenças. Por isso, mesmo concordando com a necessidade atual de Formação Continuada, em que o professor deve ser envolvido ativamente, desenvolvendo atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação, não podemos esquecer que as crenças são um fator relevante nesse processo: todo professor tem suas próprias crenças e cultura de aprender. Tardif e Raymond (2000:220) nos lembram que

Diversos trabalhos biográficos, na maioria das vezes realizados por formadores no âmbito das disciplinas da formação inicial, permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos professores, como fontes de suas convicções, crenças ou representações, freqüentemente defendidas como certezas, em relação com diversos aspectos do

¹³ Essas diretrizes aparecem sob a forma da Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.

ofício de professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão da classe etc.

Na tentativa de entender melhor as variáveis que intervêm no processo de formação, tomamos como referência teórica o conceito de crenças e cultura de ensinar línguas, por saber que as crenças são um forte influenciador no processo de formação de professores. A propósito disso, Bohn (2001:120) defende que “o novo só pode florescer se a mente estiver isenta de crenças, ideologias, dogmas restritivos”. Mesmo não concordando completamente com o autor, pois achamos que é impossível encontrar mentes isentas dos elementos por ele citados, acreditamos que o tipo de crença (positiva ou negativa) realmente influencia as novas aprendizagens e a mudanças de atitude.

O ensino de LE no Brasil tem sido perpassado por uma série de mitos, mas a pesquisa sobre crenças só ganhou representatividade por aqui nos anos 90, conforme nos informa Barcelos (2004). Esta autora apresenta o trabalho de Leffa em 1991¹⁴, o trabalho de Almeida Filho em 1993¹⁵, e seu próprio trabalho em 1995¹⁶, ano em que também começaram a aparecer as dissertações e as teses que giram sobre crenças, como as primeiras manifestações do esforço para entender a questão das crenças e sua influência não só no ensino como também na aprendizagem de línguas, e, por último, apresenta a realização do congresso da ALAB de 1997.

O que enfatizaremos nesta parte é que as crenças têm uma função em cada contexto. Logo, podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, como também os programas de Formação Continuada, facilitando ou dificultando, pois, segundo Freudenberger & Rottava (2004: 33) as crenças são consideradas “filtros pelos quais qualquer novo conceito passa antes de ser aceito ou rejeitado”.

¹⁴ A look at students' concept of language learning. In: Trabalhos em Lingüística aplicada, n.17, p.57-65.

¹⁵ Dimensões comunicativas no ensino de Inglês. Campinas:S/P: Pontes, 2002.

¹⁶ A cultura de aprender língua (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado.

Uma das crenças mais improdutivas que está arraigada no professor e que atrapalha o processo de Formação Continuada é a de que existe um dom recebido para ensinar. Diante disso, pode-se dizer que aquele que acredita que “o professor já nasce feito” não precisa estudar mais. Britzman (1986) denominou esta crença de mito cultural, que juntamente com outros fatores desvaloriza a questão da formação. Essa idéia só ajuda a minar a importância do investimento na Formação Inicial e Continuada dos professores; pois, se existe mesmo o professor nato, é desperdício, para quem acredita nessa crença, investir naqueles que não têm esse dom. Do mesmo modo, aquele que não se sente dotado, também não acredita na superação de suas dificuldades por influência das ações de Formação Continuada.

Ainda com relação ao exposto, podemos citar o que Almeida Filho (1993:20) chama de competência implícita. Segundo este autor, a questão das crenças afeta também a questão das competências do professor, por ele classificadas como *competência implícita*, *competência aplicada* e *competência profissional*. Dentre essas, a competência implícita é definida como “a mais básica, constituída de intuições, crenças e experiências”.

Outra crença que se desenvolveu é de que a Formação Continuada é um lugar onde o professor vai buscar recursos (“receitas”, por assim dizer) para a efetivação de sua prática. Essa crença traz consigo, conforme Richards (1998) (apud FREUDENBERGER & ROTTAVA, 2004:31) uma visão fundamentada nas teorias da educação e da psicologia da década de 50, de transmissão de conhecimento de um indivíduo a outro e de um contexto a outro. É também originária dos ‘pacotes’ prontos tantas vezes empurrados aos professores pelo MEC, principalmente a partir da década de 70, a época da pedagogia tecnicista¹⁷.

¹⁷ Pedagogia tecnicista - A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em

Uma outra crença muito difundida é a de que um ensino tão específico como o de LE depende unicamente da escolha de um bom método. Vejamos o comentário de Volpi (2001:126) abaixo:

No âmbito do ensino de língua estrangeira, a função do professor se limitava à mera aplicação de um método ou à utilização de materiais didáticos previamente elaborados, e, como *mero instrutor*, transmitir os seus conhecimentos a partir de decisões tomadas sem sua participação direta e com o respaldo de teorias lingüísticas na maioria das vezes por ele desconhecidas.

Assim como os movimentos literários, que eram sempre paradoxais, eram também as abordagens e métodos de ensino de línguas, quando surgiam: sempre traziam conceitos totalmente inversos ao paradigma anterior, criando nos professores uma grande expectativa de que a partir da adoção do novo paradigma tudo iria dar certo. Infelizmente, como nem sempre isso acontecia, os professores iam se frustrando em relação ao tema 'método', e muitos, hoje, ou dizem não seguir abordagem alguma, o que é uma falácia, pois mesmo descrentes todos seguem inconscientemente uma abordagem, ou, ao contrário, dizem ser ecléticos, o que nos causa certo receio, pois sem reflexão, sem consciência, a mistura de visões pode se transformar num caos. Concordamos com Bohn (2001:118) quando afirma que "cabe, pois, ao professor inovador introduzir rupturas nas metodologias e procurar desmistificar as verdades professadas", contudo, para isso é necessário estudo consciente, postura de pesquisador.

Nos cursos em que o professor participa apenas passivamente, recebendo orientação metodológica, o objetivo de desenvolver a sua autonomia nunca é alcançado. Novos métodos são apresentados, cria-se a expectativa de que, depois de alguns encontros os professores renovarão suas práticas, e, já que não há uma observação *in loco*, surge a crença de que todos estão fazendo um trabalhando homogêneo, pautado nos

risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, pensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Disponível

em

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm.

Acessado em 7 de janeiro de 2008.

encontros de formação, quando na verdade isso não acontece. Tardif e Raymond (2000: 217), fazendo referência ao contexto da Formação Inicial norte-americano, diz que:

Na América do Norte, (...). Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Se é assim com a Formação Inicial, por que seria diferente com a Formação Continuada? É por isso que, às vezes, algo que é apresentado na Formação Continuada é bem visto, e até elogiado pelos professores participantes, mas não é, com firmeza de convicção, utilizado na sala de aula, de maneira apropriada. As crenças começam a atuar, ou, pelo menos, a entrar em conflito com o 'novo'. Tardif (op. cit) nos lembra que

a visão tradicionalista do ensino tem raízes na história escolar anterior desses futuros professores, os quais concebem o ensino a partir de sua própria experiência como alunos no secundário. Eles dizem ter aprendido através de aulas expositivas em que o professor apresentava a matéria de tal maneira que suscitava e mantinha o interesse dos alunos. Além disso, eles julgam, sempre a partir de suas experiências como alunos, que seus futuros alunos serão incapazes de compreender os livros didáticos ou os textos por si mesmos. (p.221)

Partindo para outro mito, Moita Lopes (1996) aponta o mito da 'aptidão para aprender línguas', que traz no seu bojo a crença no déficit lingüístico e no déficit cultural¹⁸ do aluno da escola pública. As próprias classes populares já vêm sua aptidão lingüística de forma mistificada. A existência da crença preconceituosa de que as crianças pobres são incapazes também tem origem em outras ciências sociais como é o caso da psicologia. Patto (1984:113) aponta duas suposições que apareceram nas décadas de 60 e 70 pelos milhares de trabalhos realizados:

1) as minorias raciais estão à margem da sociedade porque não conseguem inserir-se de forma estável no mercado de trabalho; 2) para que esta inserção seja possível é preciso que atinjam um mínimo de escolaridade.

¹⁸ A noção de déficit lingüístico e cultural é inspirada na teoria de Basil Bernstein (1971).

A citada autora ainda afirma que essas suposições chegaram a se disseminar nos meios acadêmicos. Isso fica explicitamente evidenciado na citação abaixo:

A suposição de que os membros das populações 'marginais' são portadores de deficiências generalizadas – entre as quais a deficiência verbal desempenha um importante papel explicativo de seu insucesso econômico e social – é bastante disseminada em nosso país, tanto entre leigos (...) como entre pesquisadores e educadores. (PATTO, 1984:132),

Bernstein (1971) em suas pesquisas viu que a distinção entre a forma de falar exigida pela sociedade e a forma de falar dos alunos de sua escola não tinha relação com capacidade/facilidade cognitiva, e tanto Patto quanto Moita Lopes (op. cit.) também questionam as afirmações sobre essas supostas deficiências. No entanto, apesar de discordar completamente dessa crença, sabemos que a idéia da falta de talento dos alunos para aprender LE existe e está inserida nesta visão de déficit dos aprendizes. Com efeito, as investigações sobre aptidão lingüística para aprender LE ganhou força nos Estados Unidos pela necessidade de se recrutarem para o exército, através de testes, “pessoas para serem treinadas em LE que pudessem mais facilmente aprender, de modo a otimizar a força de trabalho”.(MOITA LOPES, 1996:71) Os autores citados são da opinião de que não há base empírica definitiva para apoiar o conceito de aptidão lingüística, e nós concordamos completamente com eles. O que acontece de cruel nesse contexto é que os alunos percebem a idéia pré-concebida que a escola tem deles e se deixam influenciar por ela, tendo, assim, os rendimentos escolares prejudicados.

O que o autor conclui é que as crenças devem dar lugar à reflexão. Vemos a Formação Continuada como uma busca de solução nesse sentido, pois ela dá oportunidade para que essas crenças sejam pelo menos discutidas, o que pode não sanar o problema, mas deixa a questão em evidência. Notamos que, por um lado, os benefícios em termos de organização curricular e preparação de material didático provenientes dos encontros de formação têm sido de grande valia para a prática docente, agindo como uma força centrípeta; mas, por outro lado, os conhecimentos,

as crenças e a cultura de ensinar línguas de cada professor atuam centrifugamente, gerando as diferenças próprias de uma área que trabalha com pessoas como é o caso da Educação. Talvez um levantamento geral sobre essas crenças dos professores participantes da formação fosse de grande ajuda para a preparação dos novos planejamentos da formação.

Usaremos a pesquisa realizada por Santos (2005), para comparar as crenças que os professores afirmaram ter naquela época com as crenças que persistem até hoje, apesar do trabalho de Formação Continuada. Santos utilizou 7 escolas públicas de Maceió para obter dados que foram colhidos através de um questionário aplicado pela autora.

Os dados obtidos por Santos (2005) mostram que, na época, dos 19 professores que responderam ao questionário, 100% acreditavam que para se aprender LE é preciso ser fluente na Língua Materna; 16% acreditavam que o ensino e aprendizagem de LE não interessa a todas as classes sociais; 78% disseram que, ao estudar Língua Inglesa, é importante aprender elementos de cultura britânica e americana; 100% afirmaram que o ensino de Inglês não é valorizado pela comunidade escolar; 73% achavam que a deficiência na aprendizagem do aluno tem a ver com a questão de sua baixa auto-estima; 68% acreditavam que os professores da rede pública e particular não têm domínio do idioma que ensinam, principalmente na conversação; 89% acreditavam que a maior justificativa para a aprendizagem do Inglês é o fato de ser essa língua instrumento de comunicação entre povos como língua franca internacional.

Quanto mais antigas forem estas crenças, mais difícil é se libertar delas. Nas entrevistas que fizemos com os dois professores observados, verificamos, em um dos professores, a permanência dessas crenças, mesmo depois da participação nas sessões de Formação Continuada, enquanto que o outro parece ter conseguido alterar alguns desses mitos.

Entendemos a dificuldade na mudança das crenças, pois tudo que aprendemos em idade tenra tem um significado afetivo muito grande na história de cada um de nós, e o pouco tempo que temos durante a Formação

Inicial e até na Continuada não dá para refletir sobre algo tão arraigado, mas que é ao mesmo tempo tão abstrato. Nessa perspectiva, a Formação Continuada se apresenta como uma oportunidade ímpar de ajudar os professores a terem uma melhor relação com suas crenças, pois, à medida que nós as expomos, refletimos sobre elas, analisamos suas origens, discutindo-as, damos um primeiro passo para a auto-percepção da atuação das crenças em nosso dia a dia, e assim, temos mais chance de alterá-las (FREUDENBERGER & ROTTAVA, 2004).

Capítulo II

O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL: aspectos históricos e metodológicos

O ensino de Inglês nas escolas de nível fundamental e médio tem refletido a situação precária encontrada atualmente na educação brasileira, por isso é necessário estudar a trajetória que esse ensino seguiu no Brasil. Nos propomos, nesse capítulo, a recuperar parte da história dessa área, não apenas na perspectiva histórica, mas também revendo a trajetória das abordagens de ensino de línguas no país.

1. O período colonial – (1500-1822)

O ensino de LE no Brasil tem seu início no século XVI com a Igreja Católica ensinando a Língua Portuguesa aos nativos brasileiros e os próprios padres, no intuito de melhor se comunicar com os índios, aprendendo a Língua Tupi. No primeiro caso o ensino do Português era baseado em textos sagrados com o objetivo de converter os habitantes originais do Brasil ao cristianismo, através da catequização.

De acordo com Piletti (1991, p.31), essa educação acontece em

(...) um clima de desconfiança e medo. Nas aldeias, ou em escolas ambulantes improvisadas, os índios recebiam dos europeus conhecimentos enriquecedores e novos que vinham sempre, da parte do colonizador, acompanhados da intenção de aprisioná-los ao mundo e à cultura do homem branco, retirando-lhes a autonomia e impondo-lhes uma outra língua.

Com o aumento da demanda de escolarização, por conta do desenvolvimento da colônia, foi necessário permitir a entrada de pessoas não pertencentes ao clero no ensino. Todavia, essas pessoas tinham que ter um perfil que se adequasse aos princípios da Igreja, e essa era a principal forma de avaliação da eficácia de um professor naquele período. Assim, a maneira de ensinar seguiu o paradigma dos jesuítas e a idéia de ensinar como sendo um ministério de amor ou um verdadeiro sacerdócio continuou impregnando o contexto de ensino-aprendizagem por muito mais tempo do

que se possa imaginar. Note-se a partir desses dados a indiferença com a questão da formação do profissional da educação.

Do período colonial, chegamos ao período das primeiras escolas ainda fundadas pelos jesuítas. Depois em 1759, a partir da expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, o ensino laico¹⁹ teve início no Brasil. Os colégios dos jesuítas foram fechados e o ensino no país foi laicizado, como consequência disso, houve a introdução das aulas régias, o início da educação pública e a fundação de algumas instituições baseadas em ideais iluministas.

Com a chegada da família real tivemos vários avanços, a maioria deles apenas quantitativos em relação à educação, alcançados graças aos decretos do Príncipe Regente:

Dentre suas iniciativas referentes à instrução pública, a principal foi a criação dos primeiros cursos superiores não-teológicos, instituídos com vistas à formação de profissionais qualificados, tais como oficiais e engenheiros, civis e militares (a Academia de Ensino da Marinha, em 5 de maio de 1808, e a Academia Real Militar, em 1810); médicos (os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro, em 1808) e arquitetos (a Escola Real de Artes, Ciências e Ofícios, em 1816). No plano cultural, grandes instituições foram fundadas: a Imprensa Régia (13 de maio de 1808); a Biblioteca Pública (Decreto de 27 de junho de 1810); o Teatro Real de São João (inaugurado em 12 de outubro de 1813) e o Museu Nacional (Decreto de 6 de junho de 1818). Tais empreendimentos, entretanto, pouco modificaram a situação do ensino primário e secundário no Brasil, uma vez que o monarca português, ao cuidar exclusivamente dos cursos superiores, apenas atendia às necessidades do “mercado de trabalho” do seu novo Reino – título dado à Colônia em 16 de dezembro de 1815 – , que para desenvolver-se precisava de profissionais qualificados. (OLIVEIRA, 1999: 23-24)

De acordo com Oliveira (op. cit.), o próprio Príncipe Regente assinou o Decreto de 22 de junho de 1809, mandando criar uma cadeira de

¹⁹ Tipo de ensino caracterizado por sua oposição ao ensino eclesiástico, realizado pelas igrejas. O ensino laico constituiu-se no ocidente a partir da separação entre o Estado e a Igreja Católica, fortalecendo-se com o iluminismo. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Ensino laico" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=333>. Acessado em 25/11/2007.

Língua Francesa e outra de Língua Inglesa visando o aumento e a prosperidade da instrução pública:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa. (OLIVEIRA 1999: 25)

Essa lei institucionalizou o Inglês como matéria escolar, oficializou seu ensino no país e profissionalizou os professores, tendo como objetivos fazer prosperar o ensino público e habilitar os alunos na fala e na escrita desta língua. (OLIVEIRA, 2007:3) O primeiro professor de Inglês do Brasil foi o padre irlandês Jean Joyce, cuja carta de nomeação data de 9 de setembro de 1809, seu salário era de 400.000 réis por ano. Já que o conhecimento de Inglês ainda não era exigido para o ingresso nas academias, era visto como desnecessário ao currículo dos estudos secundários e só se justificava pelo aumento das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, constituindo assim uma disciplina complementar aos estudos primários e de cunho totalmente instrumental. (OLIVEIRA, 1999: 25-26).

2. O período imperial – (1822-1889)

Em 1823, na tentativa de suprir a falta de professores, instituiu-se o Método Lancaster, onde um aluno era treinado e depois passava o ensinamento a um grupo de dez alunos sob a rígida vigilância de um inspetor. Continuamos a chamar a atenção para a questão da falta de preocupação com uma consistente formação profissional do professor.

O problema do ensino no Império não consegue ser resolvido. Muito pelo contrário, o aumento da demanda de escolarização dá impulso ao surgimento de locais no mínimo duvidosos, posto que sem a devida fiscalização, para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Tal foi o caso da instrução primária, que não chegou, durante o império, a ter estabelecimentos a ela destinados, pois a expressão “escolas de primeiras letras”, oriunda dos tempos pombalinos, não implicava um prédio ou casa especialmente dedicada à instrução elementar, mas simplesmente professores ou professoras que exerciam o magistério em suas próprias

residências, como faziam os professores públicos e particulares de línguas da província de Sergipe. (OLIVEIRA, 2006b: 33)

Obviamente, além da imposição da língua, havia também a imposição da tradição, onde subjaz o interesse político de se reproduzir na colônia os procedimentos educacionais da metrópole. A necessidade do aligeiramento sempre foi um dos vários motivos existentes para a baixa qualidade na educação, professores sem formação específica para cada área era comum e isso fez parte de nossa tradição por muito tempo e hoje não é diferente, levemos em conta os diversos cursos dados na modalidade de ensino à distância, a diminuição de anos para a realização de cursos Mestrado e Doutorado, entre outros.

Nesse período, o problema do ensino continuou a aumentar, pois com a criação do colégio de Pedro II em 1837, o Inglês foi incluído no ensino secundário e assim o ensino de LE no Brasil tomou um grande impulso. Línguas como o Francês, o Inglês e o Italiano, entre outras, começaram a ser ensinadas sob o enfoque tradicional²⁰, o que era adequado para o ensino do latim, por ser uma língua morta, mas não tão adequado para essas línguas vivas. Reconhecemos, entretanto, que essa era, na época, uma tendência universal.

Como eram as escolas secundárias, representadas pelas “aulas avulsas” ou “aulas menores”, que davam acesso àqueles cursos – que por sua vez eram freqüentados pelos componentes da minoria latifundiária, ou da elite da Corte –, manteve-se na educação brasileira uma tradição aristocrática que vinha desde os tempos dos jesuítas. (OLIVEIRA, 1999: 24)

Além disso, há de se verificar que, ao lado da questão das abordagens de ensino, há também a questão cultural e ideológica que acompanha o ensino de LE desde sempre.

3. O período da primeira república – (1889-1930)

No final da década de 1870, tinham sido feitas novas reformulações dos currículos, retomando os debates sobre o ensino laico e a separação entre o Estado e a Igreja Católica. Com a Revolução Industrial e

²⁰ Este enfoque será desenvolvido no item 7.1 deste capítulo.

a necessidade de mão de obra com formação técnica e especializada, a idéia de um ensino estatal e a concepção da educação universal, gratuita e obrigatória esquentam o debate educacional. A ascensão do liberalismo na República mostrou a contradição da visão do ensino como vocação e como profissionalização. Começaram as lutas pelo princípio da organização profissional, pela especialização nas funções escolares, pela laicidade do ensino e o fortalecimento do caráter público da educação. O nome “luta” é o melhor para esse contexto, pois a Igreja atacou fortemente esses princípios, não abrindo mão da idéia de docência como vocação.

Mas apesar de tudo, pela primeira vez em nossa História, a Constituição de 1891 separa o Estado da religião. Isso é considerado um avanço importantíssimo na história das organizações políticas. Infelizmente, junto com os avanços, vieram os retrocessos. Segundo Leffa (1999), houve nesse período uma redução de cerca de 50% nas horas oferecidas de LE; além dessa redução, houve ainda a exclusão do Grego, e o Italiano deixou de ser obrigatório e passou a ser apenas facultativo. Para piorar, as opções de Inglês e Alemão eram excludentes, isto é, se era ofertado o Inglês não era ofertado o Alemão e vice-versa.

A carga horária semanal destinada ao ensino de línguas modernas na Educação Básica foi sendo aos poucos diluída pelas diversas reformas antes de 1931, tendo chegado a 47 horas em 1892, terminando com 17 horas obrigatórias em 1929, caracterizando um declínio no prestígio no ensino de línguas na primeira república.

Analisando esse período, um agravante que existe a mais é a questão da frequência livre, em que não se levava em conta a presença ou ausência do aluno às aulas. Se o aluno sabia que o que importava era passar na prova de estudos e que era muito fácil obter essa aprovação, visto a irrelevância das habilidades requeridas nos exames, ele não via necessidade alguma de comparecer às aulas. Foi uma época marcada por uma ausência muito grande dos alunos às aulas. Hoje, como antigamente, não tem sido diferente: a evasão nas aulas em geral, mas principalmente

nas de LE, é causada pelos motivos mais banais que se possam imaginar, e o pior de tudo é que esse fato é visto como normal na comunidade escolar.

4. O período da segunda república – (1930-1964)

Em termos de ensino de línguas, tivemos a adoção do método direto²¹ como um avanço nessa época, só que essa adoção só foi feita aqui 30 anos depois de ele já estar sendo utilizado na França. Ele foi instituído como método oficial de ensino das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto nº. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, que dizia:

O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter minimamente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas. (Art. 1.º)

Seguindo as orientações desse método, o professor Carneiro Leão introduz em 1931 uma reforma no Colégio Pedro II (primeira escola-modelo de “ensino secundário”, criada na Corte e mantida pelo governo), reforma essa que não foi apenas de mudanças nas questões metodológicas, mas também nas questões administrativas, como: divisão das turmas, seleção de novos professores e renovação dos materiais de ensino. Nas palavras de Chagas, (apud LEFFA, 1999) nunca mais houve no Brasil, ao nível do ensino médio, uma reforma tão bem estruturada.

Em seguida, tivemos a reforma Capanema de 1942, Decreto-Lei 4.244 de 09 de abril de 1942, que é considerada como a reforma que mais importância deu ao ensino de língua estrangeira. É uma pena que, apesar

²¹ O método direto dava ênfase, nas palavras de Leffa (1999) a "um ensino pronunciadamente prático", tendo **objetivos instrumentais** como compreender, falar, ler e escrever; **objetivos educativos** como contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão e **objetivos culturais** como oferecer conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos. Podemos então notar que os pressupostos dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) não são assim tão novos.

de continuar adotando os princípios do método direto no papel, essa adoção não conseguiu se realizar de fato nas escolas, devido ao ranço de tradicionalismo que impregnava, (e hoje não é diferente) os professores e todo o sistema educacional.

A partir dos anos 60, fazendo uma comparação entre a reforma Capanema de 1942 e a primeira LDB de 1961, Lei 4.024/61, podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, que a “época de ouro do ensino de línguas” estava no fim, pois, como nos lembra Leffa (1999), na época da reforma Capanema, os alunos estudavam 4 línguas: Latim, Francês, Inglês e Espanhol e quando terminavam o ensino médio estavam lendo textos no original além de apreciarem o que liam, como ficou comprovado através de depoimentos. O Inglês era distribuído assim: no curso ginásial, que era de 4 anos, o aluno estudava Inglês durante 3 anos e no curso colegial, que era de 3 anos, o aluno estudava Inglês durante 2 anos. Infelizmente quando foi criada a LDB de 1961 retirou-se a obrigatoriedade do ensino de Inglês no ensino médio, que era dividido nos antigos ginásial e colegial.

5. O período da terceira república – (1964- 1985)

Essa foi uma época em que os brasileiros eram levados a declarar o patriotismo da ditadura militar, cujo lema era: “Brasil, ame-o ou deixe-o”, a LDB de 1971 apenas “recomenda” o ensino de Inglês e, mesmo assim, quando houver condições. Tudo isso, segundo Nicholls (2001: 16)

Sob a égide de um falso nacionalismo que alegava que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismo de impregnação cultural estrangeira e, através dessa influência, contribuir para o aumento da dominação ideológica de sociedades estranhas à brasileira, consagrando com isso um colonialismo cultural a serviço de interesses estrangeiros.

Vejamos o dispositivo da LDB de 1971 – a Lei 5692 – em que se nota explicitamente o desprestígio da língua estrangeira, que vem “a título de acréscimo”, ou seja, de algo não-essencial.

Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência. (Resolução nº. 8, de 01/12/1971, Artigo 7º).

No parecer nº 853 do CFE²² (Conselho Federal de Educação), de 12 de novembro de 1971, faz-se uma justificativa a essa decisão, que ganha a seguinte redação:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Só em 22 de dezembro de 1976, finalmente volta a ser obrigatório esse ensino no 2º grau, a partir da resolução 58 do CFE, mas continua como uma recomendação para o 1º grau. Desse modo, o *status* do ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas vai desaparecendo em relação às outras disciplinas do currículo, chegando, em alguns Estados, a não poder reprovar. São Paulo é citado como exemplo de Estado que seguiu essa recomendação, pois o Conselho Estadual de Educação chegou a transformar a "disciplina" em "atividade", apenas para aproveitar os professores existentes.

Esse cenário fez com que, depois de um certo tempo, o ensino de LE servisse apenas às classes que podiam pagar por aulas particulares de Inglês.

6. O período da nova república (1986 – nossos dias)

A persistência do fenômeno do magistério leigo sempre foi um dos grandes entraves para a melhoria do ensino no Brasil. Segundo dados do Censo do Professor, realizado em 1997, pelo Ministério da Educação, 236 mil professores não possuíam a escolaridade mínima exigida para o nível em que atuavam. Segundo esse mesmo censo, quase a metade desses leigos possuíam apenas o ensino fundamental e por vezes incompleto.

²² A sigla CFE (Conselho Federal de Educação) foi substituída por CNE (Conselho Nacional de Educação), que recebeu essa denominação através da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Essa situação constitui uma contradição à Lei 5.692, de 1971, que já exigia o ensino médio para o profissional que quisesse atuar no magistério, e continua sendo uma oposição à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa situação torna quase que um sonho distante a meta contida no Plano Nacional de Educação, de que todos os professores do ensino fundamental devem deixar de ser leigos e ter formação de nível superior ao final da primeira década do presente século.

Conceituando o que é leigo, pela lei (LDBEN 9.394/96) é todo o professor que não dispõe de formação/habilitação específica para o exercício do magistério, ou seja: o professor que cursou apenas o Ensino Fundamental; o professor que não concluiu o ensino médio; o professor que completou o Ensino Médio, mas não na habilitação para o magistério; o professor que, embora tenha curso superior, não é detentor de diploma de licenciatura. Além desses professores leigos por falta de formação, é preciso adicionar aqueles que são leigos por desvio de função, isto é, para o exercício do magistério na série ou nível em que está atuando: é o caso, por exemplo, do professor que, tendo habilitação de nível médio para o magistério, está lecionando nas séries finais do Ensino Fundamental e ou Médio. E acrescentamos, nesse trabalho, os que são leigos por má formação, no caso do ensino de Inglês, arriscamos dizer que leigo é o professor que não sabe Inglês suficientemente para exercer o ofício de professor dessa língua mesmo tendo o diploma. Isso é o que faz com que se torne uma prática constante a criminalização dos professores.

Para tentar solucionar o problema da presença de leigos no magistério, a Lei nº. 9.424/96 permitiu que parte dos 60% dos recursos do FUNDEF pudesse ser destinada à qualificação dos professores sem formação adequada. Estados e Municípios puderam, então, direcionar tais recursos de acordo com as suas necessidades e conforme suas preferências pedagógicas²³.

²³ Da Comissão de Educação, sobre o Projeto de Lei do Senado nº 448, de 1999, que "altera o parágrafo único do art. 7º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que 'dispõe

Há atualmente uma enorme preocupação com a educação globalizada, em que o ensino de línguas está voltando a ser revitalizado. A nova LDBEN começa inovando desde a definição de Educação, pois nela Educação não a restringe ao ambiente escolar:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art. 1º)

O primeiro capítulo da LDB que trata das LE é o capítulo II, artigo 24 IV, que diz que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de *Línguas Estrangeiras*, artes, ou outros componentes curriculares”. Apesar de não termos muitas notícias sobre esse tipo de organização dos discentes, a Lei dá essa liberdade às escolas.

Os PCN do Ensino Médio reconhecem que:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes, de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (p.25)

Percebe-se, então, que o conhecimento é a maior riqueza de um país, e que somente através do uso de LE esse conhecimento pode ser divulgado e expandido. Por causa da Internet, a necessidade de uma língua

sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências”.

‘comum’²⁴ entre os povos ficou mais forte, língua essa que permita a permuta de informações. Celani (1996: 25) já alertava para a falta que o conhecimento de uma Língua Estrangeira pode fazer. Afirma a autora que “enquanto perdurar essa situação, estaremos sempre competindo em situação de inferioridade no colégio internacional, no qual, certamente, a língua de comunicação não é o Português”

Reconhecemos que a Lei 9394/96 trouxe mudanças positivamente favoráveis ao ensino de LE, principalmente o fato de tornar obrigatório o seu ensino a partir da 5ª série, hoje chamado 6º ano, o que trouxe uma certa estabilidade para os profissionais dessa área, que tanto pela legislação como pelas decisões locais do passado, viam-se ameaçados pelas freqüentes mudanças no *status* da sua disciplina. (CELANI, 2001: 31)

Na lei 9394/96, a Língua Estrangeira recebe um melhor tratamento. De fato, o dispositivo legal encontrado no título V, artigo 26 e parágrafo quinto diz que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição

E o artigo 36, seção III, preconiza que no Ensino Médio seja incluída uma Língua Estrangeira moderna como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

No entanto, Nicholls (2001: 17) nos lembra dois problemas que persistem apesar da lei: o primeiro é a questão da crença que se tem de que só se aprende Inglês em escolas especializadas, o que faz com que pareça natural a ineficiência que esse ensino vem apresentando na esfera da Educação Básica; e o segundo, e no nosso ponto de vista mais forte que o primeiro, é a questão da formação do professor, o que engloba o tema do nosso trabalho, formação que não deve se restringir ao curso de

²⁴ Não queremos nos reportar aqui à artificial tentativa de implantação do Esperanto.

Licenciatura, mas deve prosseguir, passando pelos cursos de Formação Continuada.

Certamente a tentativa de valorizar o ensino de Língua Estrangeira fica evidente através do avanço que se teve em relação à lei anterior, - lei 5692/71²⁵. Mesmo assim Nicholls (op. cit) ilustra o descaso que continua havendo por parte das agências governamentais nas escolas públicas, apesar dos dispositivos legais, por não enviarem livros didáticos suficientes para essa área. Nesse sentido, indaga a citada autora:

o fato de se distribuir gratuitamente entre os alunos o livro didático de todas as disciplinas, exceto o de língua estrangeira. Descaso? Desprezo? Ou desinformação? Diante do poder aquisitivo precário dos alunos, que lhes nega a possibilidade de adquirirem um livro-texto, o professor se vê obrigado a verdadeiros malabarismos financeiros e estratégicos para proporcionar aos alunos o material, geralmente fotocopiado, necessário ao estudo da disciplina. Que destino essas folhas avulsas tomam após a aula? Quem sabe? (NICHOLLS, 2001: 17)

Pelo que vimos, não há dúvidas de que a nova lei se propõe a melhorar a situação precária em que se encontrava o ensino de línguas no Brasil. A partir dela o professor está começando a ser mais visto, reconheceu-se que ele é parte da solução para os problemas educacionais e por isso precisa estar em constante processo de Formação Continuada, até mesmo para melhorar seu conhecimento de língua.

7 – A evolução das abordagens e métodos de ensino de Línguas Estrangeiras

Hoje, vemos no ensino de línguas dos cursos específicos de idiomas estrangeiros, também conhecidos como institutos de línguas, uma grande variedade de metodologias, diferentemente do que ocorre nas escolas públicas, que continuam numa clara adoção do método da gramática e tradução. Os institutos de línguas têm abordagens mais variadas porque cada uma das instituições adota uma concepção diferente

²⁵ Veja quadro resumo das leis educacionais que se referem ao ensino de LE no anexo 2.

de língua e de aprendizagem e isso faz com que adotem diferentes metodologias. Veremos, nesta parte, as principais abordagens e seus principais pressupostos que marcaram época no Brasil.

7.1 - A Abordagem Tradicional

Segundo Nicholls (2001:35), a abordagem tradicional teve suas raízes no século V a.C, juntamente com o nascimento da gramática. Os tratados de gramática criados pelos Alexandrinos nos séculos III e II a.C. tinham por objetivo explicar os fatos lingüísticos e preservar a língua culta da “corrupção”. A partir daí, surge o paradigma **língua culta** (língua “correta”, falada pelo clero e pelos nobres) e **língua popular**, considerada indigna de estudos. Tudo isso leva o ensino de línguas a ser considerado como uma decifração dos clássicos, e seu estudo considerado um processo de exercício mental. De acordo com Leffa (1988), há três passos essenciais para a aprendizagem da língua de acordo com a abordagem tradicional: (a) **memorização prévia de uma lista de palavras**, (b) **conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases** e (c) **exercícios de tradução e de versão** (onde no primeiro se passa o texto da língua alvo para a língua materna, e no segundo se passa o texto da língua materna para a língua alvo).

Esta é uma abordagem dedutiva, pois parte sempre da regra para o exemplo. Sua desvantagem é o fato de o aluno (e, às vezes, até o professor) não terem desempenho oral suficiente. No fim dos estudos, o aluno sabia falar sobre a língua, mas não falar a língua. Nessa abordagem, acredita-se que a língua deva ser estudada a partir dos moldes da gramática tradicional, levando-se em consideração apenas a língua escrita. Essa abordagem se concretizava na realização do trabalho com dois métodos ainda hoje muito usados, (obviamente com algumas adaptações): **o método da gramática e tradução** e **o método da leitura**.

A língua falada, nessa concepção, é desprestigiada, como também os aspectos culturais. Verifica-se que o método de gramática e

tradução e o método de leitura, seguindo o exemplo da abordagem que os inspirou, vêem a cultura como acesso à civilização ou ao que alguns consideram “alta cultura da língua alvo”.

7. 2 – O Método Direto

O método direto, como já mencionado neste trabalho, foi oficialmente adotado no Brasil como método de ensino das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto nº. 20.833, de 21 de dezembro de 1931. Nicholls (2001:37) destaca do método direto as seguintes características:

- A instrução era realizada totalmente na língua estrangeira, com exclusão absoluta da língua materna do aprendiz;
- Foi introduzido o diálogo como meio instrucional;
- A apresentação oral do diálogo era apoiada em ilustrações pictóricas, miméticas e /ou gestuais;
- Os exercícios consistiam essencialmente de perguntas e respostas sobre os textos e diálogos estudados;
- Pela primeira vez, foi feita alusão à cultura como parte integrante da aprendizagem.

Ainda a respeito desse método, Silveira (1999: 39) nos informa que, apesar da proposta renovadora, que dava mais autenticidade ao ensino de línguas, quando era adaptado para o ensino escolar, suas atividades iam se artificializando e se desligando da inspiração na vida real. É evidente que, se o professor não conseguia sustentar os princípios de um método que exigia dele fluência na língua, ele voltaria a usar o método que lhe fosse mais confortável.

Esse método, segundo Leffa (1999), está baseado em 33 artigos dos quais o autor citado destaca os cinco abaixo:

- A aprendizagem da língua deve obedecer à seqüência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.

- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

7.3 - A Abordagem Estrutural

A abordagem estrutural do ensino de línguas sustenta-se na teoria estrutural da linguagem – o estruturalismo – que teve como fundador Ferdinand de Saussure, com sua monumental obra, o Curso de Lingüística Geral, publicado em 1916. Essa abordagem recebeu influências da psicologia behaviorista e deu grande contribuição para a descrição das línguas vivas modernas, inclusive para as línguas indígenas que não tinham forma escrita.

Segundo essa visão, pela citada influência do behaviorismo, a língua se aprende pela formação de “hábitos”, de fora para dentro do indivíduo (SILVEIRA, 1999: 47). Dá-se prioridade à língua oral, havendo uma tendência dos seus defensores de aproximar as etapas da aprendizagem da LE às etapas de aquisição da língua materna; logo, eles enfatizam o treino de habilidades lingüísticas seguindo a mesma ordem de aprendizado da língua nativa: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita. Nessa abordagem, aprender uma língua é aprender as suas estruturas gramaticais, já que a língua é um código que pode ser organizado e reorganizado conforme seus padrões estruturais.

A abordagem estrutural se concretizou nos métodos **áudio-lingual**, **estrutural-situacional** e **estruturo-global audiovisual**. (SILVEIRA, op cit,:64). Dentre esses, o áudio-lingual foi o primeiro método “científico” a valorizar a modalidade oral da língua e a ganhar notoriedade nos centros de ensino de línguas em todo o mundo, inclusive no Brasil.

O método áudio-lingual surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de pessoas que fossem fluentes em várias Línguas Estrangeiras e não as encontrou. O governo americano

solicitou aos lingüistas das universidades americanas um método rápido e eficaz de ensino de LE (SILVEIRA, op cit.: 64). O objetivo desse novo método era fazer com que os indivíduos conseguissem se comunicar em uma LE no menor espaço de tempo possível. Leffa (1988) enumera as premissas do método que são as seguintes: a) **língua é fala, não escrita**, b) **língua é um conjunto de hábitos**, c) **deve-se ensinar a língua e não sobre a língua**, e d) **as línguas são diferentes**; e diz que esse método dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970. Ainda segundo o autor, Bloomfield, no campo da lingüística, Skinner, no da psicologia, e Fries e Lado, no da metodologia, são alguns dos grandes nomes do movimento áudio-lingual.

7. 4 – A Abordagem Comunicativa

Segundo Silveira (1999:73), depois que as noções de competência e desempenho da teoria chomskyana foram se impondo, apareceu, a partir da década de 70, um maior interesse nos aspectos sociais da linguagem, aspectos esses esquecidos por Chomsky. Esse interesse pela interação social fez surgir, em seguida, a **teoria dos atos de fala** de Austin e Searle e a teoria conversacional de Grice. Como diz a autora, esse foi um período de total colorido social, político e econômico.

a partir de 1975, são elaborados vários cursos de inglês e francês que utilizam conteúdos não mais centrados em itens gramaticais, mas em 'atos de fala' ou 'funções lingüísticas'(SILVEIRA, 1999: 74).

Essa reviravolta começou a influenciar, a partir de 1980 a produção de manuais didáticos direcionados para a Educação Básica, que já começaram a se apresentar seguindo algumas tendências dessa linha, apesar de o professor fazer sempre suas adaptações. Aqueles professores que não se identificam com a abordagem comunicativa seja por qual for o motivo, acabam usando o livro apenas para copiar as regras explicitadas ou para aproveitar as frases já prontas e usar como sentenças para a prática de *drills* estruturais ou para que os alunos respondam às atividades escritas propostas.

A noção básica que sustenta a abordagem comunicativa é a da **competência comunicativa**, a interação. Essa noção foi defendida primeiramente por Dell Hymes que, ampliando a idéia de competência lingüística de Chomsky, valorizou os elementos sócio-culturais que permeiam os usos da língua.

8 – As abordagens metodológicas ao longo do ensino de LE no Brasil

Como pudemos perceber ao longo deste capítulo, a questão metodológica está intrinsecamente relacionada ao ensino de LE. Evidentemente, durante o período colonial, o Império e o começo da República o método de ensino de LE era baseado no ensino das línguas clássicas, ou seja, através do método da gramática e tradução, que na época não era considerado método, mas sim a única forma de aprender línguas. Com efeito, o método da gramática e tradução só veio a ser considerado método quando os estudiosos começaram a detectar suas falhas (TOSTES apud SILVEIRA, 1999:58).

O Colégio Pedro II foi o primeiro a adotar no Brasil os princípios do Método Direto para o ensino de LE. Essa adoção foi feita sem uma prévia preparação dos profissionais, isto é, sem a necessária formação teórico-prática sobre o novo método e suas exigências. O que fez com que se tornasse um fiasco nas escolas, não só, como já mencionamos, devido ao ranço de tradicionalismo que impregnava a prática docente da época, como também devido à falta de habilidade oral dos professores que tinham estudado dentro de uma metodologia tradicional que não os preparava para um bom trabalho com relação à oralidade.

Apenas no século XX, mais precisamente a partir da segunda metade dele, certamente por conta do avanço das teorias lingüísticas, os centros especializados começam a adotar os métodos derivados da abordagem estrutural, a exemplo do Instituto de Idiomas Yázigi, criado em 1950 em São Paulo, tendo como fundadores Fernando Heráclio Silva e César Yázigi, sendo o segundo responsável pelo nome da rede de escolas.

Em seguida surge o Centro Cultural Anglo-Americano (CCAA) que foi fundado em 1961 no Rio de Janeiro, e estes dois centros começam a influenciar o processo ensino-aprendizagem de línguas também na escola regular. Tanto o Yázigi²⁶ quanto o CCAA criaram seus próprios livros, seguindo, naquela época a tendência dos métodos de base estrutural. Surgem, assim, a Difusão Nacional do Livro, Editora e Importadora Ltda, pertencente ao Yázigi e a Waldyr Lima Editora., ambas funcionando com a publicação de todo material exclusivo das escolas franqueadas.

Quando utilizado nas escolas regulares, o que mais foi usado do método áudio-lingual foi a técnica do *drill*, que é uma estratégia de repetição mecânica para fixação da aprendizagem. É óbvio que, novamente pela falta de segurança com relação à oralidade, os professores exageravam nos *drills* escritos.

O Instituto de Idiomas Yázigi, com relação à abordagem comunicativa, foi a escola pioneira no Brasil. O seu Centro de Lingüística Aplicada foi o primeiro a adaptar os pressupostos da abordagem comunicativa para um material didático nacional, levando em consideração, evidentemente, nossas características socioculturais.

O resultado dos avanços nos estudos língüístcos não foi logo sentido nas escolas, pois estas, na contra-mão do desenvolvimento metodológico e do desenvolvimento de material didático, continuavam a adotar a abordagem tradicional vigorosamente, por vários motivos, entre eles: a prioridade dada à língua escrita, a negligência em relação à oralidade, a indiferença da comunidade escolar com relação a essa área e a má formação lingüística do professor que não tem condições de inovar seu ensino, não conseguindo fazê-lo mais produtivo.

Para representar bem essa evolução metodológica de ensino de línguas no Brasil, podemos indicar os livros didáticos usados no decorrer desse período na escola regular. Esses manuais passaram um longo

²⁶ O Instituto de Idiomas Yázigi fundou um dos primeiros centros de pesquisa lingüística do Brasil. – o Centro de Lingüística Aplicada (CLA) – que já fazia a transposição das contribuições da Sociolingüística para o seu material didático.

período sendo representados pelas gramáticas como a de Frederico Fitzgerald²⁷, que vigorou aqui por cerca de sessenta anos numa total indiferença com relação à evolução dos estudos lingüísticos que vinham sendo feitos. Depois, para se manter no mercado, os livros didáticos foram se adequando às novas metodologias inspiradas, primeiramente, no estruturalismo lingüístico e depois da década de 80, adotando um certo “ecletismo”, podendo se observar a influência de várias tendências num único livro. Hoje, finalmente, os livros didáticos brasileiros apresentam elementos da abordagem comunicativa, embora o ranço conservador ainda persista.

²⁷ FITZGERALD, Frederico. **Gramática Teórica e Prática da Língua Inglesa**, 1880-1940. Edição da Livraria Selback de Selback& CIA, Porto Alegre.

Capítulo III

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Falaremos de formação, pois sabemos que através dela temos obtido uma evolução, mesmo que tímida, no nosso sistema de ensino, que seria impossível visualizar no passado. A formação do profissional que trabalha com o ensino de Inglês é uma tarefa árdua, na opinião de Leffa

A formação de um professor de Línguas Estrangeiras competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos lingüísticos e políticos da natureza humana. (LEFFA, 2001: 352)

Ao assumir a complexidade da formação de um professor de Línguas Estrangeiras²⁸ e o fato de o curso de Letras não ser suficiente para essa formação, Leffa já antecipa que, provavelmente, muitos tenham concluído seus cursos e estejam no mercado de trabalho com uma formação deficitária.

Em um breve levantamento histórico, Celani (2001) aponta a criação de algumas instituições que foram cruciais para a gênese formal da profissão de professor de línguas:

- O Instituto de Educação da Universidade de Londres: criação em 1932 do primeiro curso especial para professores de Inglês como Língua Estrangeira;
- O British Council em 1934;
- A Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) em 1946;
- A British Association of Applied Linguistics (BAAL) em 1966;
- A American Association of Applied Linguistics (AAAL) em 1977;
- O I Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI) em 1979;
- A Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) em 1990 e

²⁸Segundo Almeida Filho (1999:18), a complexidade da formação do professor de línguas se explica pelas diversas competências que dele se espera, além da competência implícita: a competência teórica, a profissional, a lingüístico-comunicativa e a aplicada.

- As inúmeras associações estaduais de professores de várias línguas estrangeiras.

Neste trabalho, consideramos formação de professor de línguas a formação inicial, ou seja, sua licenciatura e todos os tipos de Formação Continuada, dos quais o professor participa ao longo da vida.

1 - A Formação Inicial

A LDBEN 9.394/96 esclarece quem está legalmente habilitado para o ensino de uma Língua Estrangeira e quais são os locais onde esta formação pode ser obtida, isto é, nas Licenciaturas oferecidas no sistema de ensino superior.

A formação de um professor de Línguas Estrangeiras inclui o domínio da língua que ensina (Inglês, nesse caso) e o domínio da ação pedagógica necessária para que a aprendizagem aconteça. Infelizmente o tempo e a organização dos cursos de graduação não são suficientes para uma Formação Inicial de excelência.

No nosso sistema de ensino superior, as licenciaturas são as instâncias oficiais da Formação Inicial do professor de disciplinas específicas, isto é, as disciplinas do segundo segmento do ensino fundamental (5ª à 8ª série) e do ensino médio. Os currículos dos cursos de licenciatura devem contemplar, necessariamente, a parte conteudística, relativa aos conhecimentos específicos da área, e também uma parte pedagógica, relativa ao preparo do licenciando para o magistério. Entretanto, ao longo de muitos anos, a interação entre essas duas partes não tem sido muito harmoniosa. Vejamos como tudo começou.

1.1 - Histórico do curso de Letras no Brasil

Com relação à formação inicial do professor de línguas no Brasil, Chagas (apud OLIVEIRA, 2006a:25) diz que

Foi em 1931 que em vista da necessidade da formação dos professores do ensino secundário, Francisco Campos, assinou o

Decreto nº. 19.851 de 11 de abril, aprovando o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual incluiu a Faculdade de Filosofia entre as unidades preferenciais da organização universitária. Dentre os novos cursos, cada qual com três anos para o Bacharelado e um ano suplementar de 'Didática' para a Licenciatura, estava o de Letras que era dividido em três modalidades: Letras Clássicas - incluindo o Português como objeto de habilitação específica -, Neolatinas e Anglo-Germânicas.

E em relação ao primeiro projeto de currículo mínimo para os cursos de Letras, Paiva (2005), nos informa que ele foi aprovado em 19 de outubro de 1962. Esse currículo incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas literaturas próprias, o que, para a autora, já era sinal de que a aprendizagem conteudística seria deficitária. Surge depois um novo currículo que previa apenas uma Língua Estrangeira na modalidade de licenciatura dupla.

Paiva (op. cit.) denuncia que a formação pedagógica, por intermédio da inclusão de Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, só foi contemplada pelo legislador, através da resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, 7 anos depois do primeiro projeto de currículo mínimo, o que já demonstrava o desprezo também pela formação pedagógica dos profissionais. Sem esquecer que, mesmo depois desse acréscimo, muitos anos se passaram na utilização do modelo 3+1, em que se fazia um Bacharelado e no último ano se incluía a Licenciatura através da inclusão das disciplinas pedagógicas, infelizmente, sem nenhum vínculo com as demais disciplinas do currículo, como ainda é feito em algumas faculdades até hoje.

O SESU-MEC²⁹ criou comissões de avaliação de condições de oferta de cursos de Letras, das quais Paiva participou e tirou algumas conclusões. Destacaremos algumas das conclusões a que sua comissão chegou na década de 90:

²⁹ Secretaria de Educação Superior e o Ministério da Educação e Cultura, órgão que promovia estudos, supervisão e assistência às instituições de ensino superior (IES), através de visitas periódicas para observação das instalações, equipamentos, qualificação de docentes, organização didática, padrões de ensino e pesquisa.

- o número de horas reservadas para a Língua Estrangeira era insuficiente;
- a parte pedagógica era um vazio, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional;
- a disputa entre os departamentos de Letras e os de Educação deixava uma falha nos currículos;
- a formação docente não incluía as reflexões teóricas e as atividades práticas necessárias para a formação do professor de Línguas Estrangeiras;
- havia poucas aulas do idioma e as aulas de Literatura Estrangeira eram dadas em português, em turmas grandes, o que dificultava o trabalho do professor.

Já nessa época relatada por Paiva (2005), podemos ver que o número de horas dadas da LE era insuficiente, o que leva à formação de professores de línguas que não sabem bem a língua que terão que ensinar e isso é tão verdade que as aulas de Literatura Estrangeira da faculdade não podiam ser dadas na língua alvo, pois poderiam não ser entendidas pelos alunos.

A realidade continua mostrando a precariedade dos cursos oferecidos. Paiva (op.cit.), após visitar instituições particulares e examinar inúmeros processos, constatou que “a situação da formação do professor em nossa área é muito precária”. E a situação das Universidades Públicas não é diferente. Esse quadro lamentável de despreparo do professor também ajuda a aumentar a desvalorização da disciplina nas escolas., pois, não podemos esperar que o trabalho produzido por um professor mal formado seja de boa qualidade.

A nova LDBEN surge, trazendo as Diretrizes Curriculares Nacionais, que substituem o currículo mínimo que tinha sido implantado em 10 de outubro de 1969 pela resolução nº 9 e que teve uma vida útil de 34 anos. Essas diretrizes, na parte que descrevem o perfil dos formandos, dizem que os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”, numa clara definição da necessidade de o professor, em nosso caso, de Inglês, saber Inglês.

Veremos no próximo item mais alguns pontos levantados por essas diretrizes.

1.2 - A Nova Proposta das DCN

Segundo Paiva (2005:4), as diretrizes têm os princípios e os objetivos que resumimos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Princípios e Objetivos das Diretrizes Curriculares

PRINCÍPIOS	OBJETIVOS
Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.	Conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente.
Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos.	Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno.
Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.	Otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDBEN.
Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.	Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.
Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.	Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.
Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.	
Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva,	

assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária.	
Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.	

As DCN têm, como foi visto no quadro acima, suas responsabilidades, mas também exigem dos Cursos de Letras algumas ações. A mesma autora nos apresenta as exigências que as diretrizes fazem aos cursos de Letras e alguns pontos centrais que elas apontam para esses Cursos.

Quadro 2 - Exigências e Pontos Centrais para os Cursos de Letras

EXIGÊNCIAS	PONTOS CENTRAIS
Que os cursos de Letras facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho.	O preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores com as escolas de formação garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação.
Que os cursos criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional.	O preparo para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
Que os cursos dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno.	A aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.
Que se promova articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação.	A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.
Que os cursos propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.	A previsão de eixo articulador da formação comum com a formação específica e das dimensões teóricas e práticas.
	A previsão de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Como pudemos ver, uma das exigências que as DCN fazem aos cursos de Letras é que eles criem as oportunidades para que as habilidades necessárias para se atingir a competência profissional sejam desenvolvidas. Apesar de tudo, temos que nos conscientizar de que a legislação sozinha não garante ensino de qualidade, nós professores temos que continuar nos preocupando em fazer com que essa legislação seja implementada e cumprida, pois o que continuamos vendo são licenciandos, já desenvolvendo seus estágios, isto é, no final de seus cursos, apresentando um nível de competência lingüística precário, para não mencionar falhas em outras competências.

2. A Formação Continuada e seus fundamentos político-filosóficos

A Formação Continuada veicula um contexto ideal de profissionalização, muitas vezes, em total oposição à realidade da escola. Há até estudiosos que já se declaram contra essa ação porque só conseguem enxergar no processo um mecanismo de defesa acionado pelo professor para permanecer na carreira docente, - como é o caso da busca pelo Mestrado e Doutorado como mais uma possibilidade de inserção no mercado, com elevação de status, - assim como um meio para superar problemas que emergem da prática. No entanto temos consciência dos benefícios que um processo de Formação Continuada pode trazer para o ensino em geral.

O tema da Formação Continuada, apesar de parecer recente, foi iniciada por Furter (1972), que a definia como aquela que dura por toda a vida, uma necessidade de aperfeiçoamento da formação profissional, o autor divulgava a concepção de educação permanente definida pela UNESCO, já que esteve no Brasil a serviço desse órgão internacional. A importância de Furter está no fato de ter feito parte de uma política educacional traçada pelos americanos para os países da América Latina.

Naquele cenário de traumas conseqüentes da II Guerra Mundial, havia a necessidade de se criar um ambiente propício a crenças em

mudanças: o que deve ser pensado para os países desenvolvidos, deve ser pensado também para os outros, para que saiam da estagnação tradicional. Para Furter, a Formação Continuada é o fundamento de todo sistema escolar, e não apenas um complemento da Formação Inicial. Mercado (1999 p. 132) nos aponta quatro modalidades de Formação Continuada.

- A **individual**, uma espécie de auto-aprendizagem, inferimos que são os livros que o professor decide ler, os eventos culturais de que participa, como palestras, seminários, jornadas e etc.
- A **reciclagem**, quando o professor volta à universidade para dar continuidade a sua formação através de cursos de pós-graduação, ou quando participa de cursos promovidos pelas Secretarias que sejam ligados à sua área.
- Os **cursos específicos de Aperfeiçoamento/Especialização**, que são frutos de convênio entre institutos de Ensino Superior e Secretarias de Educação.
- Os **encontros de vivência**, que incluem encontros que utilizam estratégias específicas como laboratório de sensibilidade, análise de casos, demonstração de equipamento e programas, oficinas, etc.

Refletindo sobre os vários tipos de Formação Continuada, Celani, (2001: 25) aponta dois tipos de pessoas que participam dessas formações: os **profissionais**, que são os que ‘aprendem’ e os **trabalhadores**, que são apenas ‘treinados’.

No discurso veiculado pelos organismos educacionais, a política de Formação Continuada chegou porque o professor, realmente consciente da importância de sua profissão, sabe que sua formação não pode se limitar ao curso de licenciatura. Ao contrário, ele sabe que tem que continuar, seguir sempre aprendendo, avançando rumo às novas descobertas e desafios. Assim sendo, não se deve ver a Formação Continuada apenas como meio de sanar deficiências da Formação Inicial, mas sim vê-la como *lócus* de atualização de conteúdos educacionais e de desenvolvimento de abordagens variadas.

O tema da Formação Continuada tem se revestido de grande importância na educação nacional nos últimos anos, principalmente, como já dissemos, depois da implantação da nova LDBEN. A valorização do

profissional da Educação Básica é um dos princípios destacados nessa lei. A nova lei concebe a Formação Continuada como direito do professor, especificamente no artigo 67, parágrafo II e V, que dizem o seguinte:

Os Sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (...) V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Fica comprovado que a Formação Continuada é um direito de todos os professores, e uma obrigação dos Sistemas de Ensino. São as administrações educacionais e as escolas que devem realizar ou promover atividades de atualização didático-científicas, devem planejar essas atividades e garantir a gratuidade das mesmas. As horas dedicadas aos encontros de formação devem ser horas de estudo coletivo, onde os professores lêem, discutem e trazem à tona tópicos relacionados ao ensino em geral e também tópicos específicos.

Segundo Carneiro (1998: 37), os Municípios têm de investir, no mínimo, 25% de todas as transferências e impostos em manutenção e desenvolvimento do ensino, e a Formação Continuada é um dos pontos que devem ser contemplados nesse investimento. A partir dos anos noventa, a Formação Continuada começa a ser implantada nos próprios centros escolares, dando uma certa personalização ao processo, já que cada centro tem suas prioridades.

O DIEB, (Dicionário Interativo da Educação Brasileira³⁰), também liga a gênese da Formação Continuada com a adoção da nova LDBEN, que tem se mostrado preocupada com a valorização do profissional da Educação Básica. É evidente que, em outras épocas, existia essa mesma

³⁰ Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=69>. Acessado em 7 de janeiro de 2008

preocupação, só que o processo ganhava nomes diferentes e não era previsto por lei.

Em sua dissertação de mestrado, Barros (2003) cita os nomes que esse tipo de trabalho ganhou com o passar dos tempos, remetendo-se à análise de cada um desses nomes.

- **Reciclagem**, que trata da reciclagem como atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados.
- **Treinamento**, que é tornar apto, habilitar, adestrar, exercitar-se para jogos esportivos.
- **Capacitação**, tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir.
- **Aperfeiçoamento**, ato ou efeito de aperfeiçoar(-se), tornar perfeito ou mais perfeito. (p. 24)

Na continuação da análise, Barros diz que a opção pelo nome atual - Formação Continuada - se firmou por significar uma abordagem mais ampla, pois, em seu entender, este novo termo envolve todas as noções anteriores: a reciclagem, o treinamento, a capacitação e o aperfeiçoamento, além de ressaltar outros aspectos focalizados no processo educativo, como, por exemplo, permitir a construção da autonomia intelectual dos professores.

Tradicionalmente, treinamento é o ensino de técnicas e estratégias que o professor deve dominar sem preocupação com a teoria, enquanto que formação é algo mais complexo: envolve o conhecimento teórico com o prático e ainda a reflexão sobre ambos. (LEFFA, 2001)

Existe um programa chamado Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica³¹, que foi criado pelo MEC, dentro da proposta de valorização do magistério, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, e que tem como proposta utilizar universidades como centros de pesquisa e desenvolvimento da Educação. Cada centro deve manter uma equipe coordenando a elaboração de programas voltados para a Formação Continuada dos

³¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203>. Acessado em 7 de janeiro de 2008

professores de Educação Básica, tanto dos sistemas estaduais quanto dos municipais de Educação. Para a Rede, o importante é a ênfase na capacidade de articulação e no estabelecimento de parcerias dos Centros com outras universidades para o cumprimento das propostas conveniadas.

De acordo com o Portal do MEC, os objetivos propostos por essa Rede, e aqui transcritos, são os seguintes:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- Desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação;
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- Subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares;
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

Analisando esse discurso, podemos dizer que o MEC também está afirmando que o professor, mesmo depois de graduado, não está totalmente qualificado, que ele precisa de ajuda para desenvolver sua autonomia, mesmo depois da Formação Inicial.

O portal citado diz que, para implementar a Rede Nacional de Formação Continuada, o MEC definiu os princípios e as diretrizes norteadoras do processo citadas abaixo:

- A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
- A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;

- A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola;
- A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

Há de se manter uma consciência crítica em relação à Formação Continuada, pois ela parte de princípios ideológicos, ela não é algo solto, ela está atrelada também a questões econômicas. De acordo com Santos (2000), o Banco Mundial (BM) é consciente do papel da educação no atual desenvolvimento da sociedade, por isso criou políticas educacionais para que os países do 3º mundo possam melhorar sua situação no mercado internacional. Para melhorar a economia global, o BM propõe a esses países o direito à igualdade educacional através da universalização do ensino básico. Essa situação surge, segundo Saviani (1994: 147), com a “teoria do capital humano” que tira a educação do âmbito das atividades consideradas não-trabalho, e a coloca como algo não meramente ornamental, mas sim algo de decisão para a economia, criando um *link* entre educação e trabalho. Assim, começa-se a enxergar a educação como fundamental para o capitalismo porque ela é quem qualifica a força de trabalho.

Ainda para o BM, a qualidade do ensino depende de vários fatores, entre os quais ele prioriza **a capacitação em serviço dos professores**. É por isso que, segundo Santos (2000: 174), “o BM prioriza a educação continuada sobre a educação inicial”; isto é, o curso superior que credencia o professor é menos importante para ele do que os cursos que são realizados em serviço, pois esta é uma questão de dimensão político-transcendental. Analisando essa postura, assim, à primeira vista, poderíamos até concordar, pois o curso superior tem fim, enquanto que a atualização em serviço é contínua. No entanto, como tudo que faz, a política do BM privilegia apenas os aspectos econômicos resultantes da operação custo-benefício, gerando, assim, uma idéia tecnicista e instrumental de formação docente, que acaba influenciando as instituições responsáveis pela implementação dos projetos de Formação Continuada. Do ponto de vista da avaliação, tanto as escolas quanto as agências formadoras estão

sendo guiadas pelo custo-benefício, pautadas na idéia de produtividade, fazendo sempre um balanço do tempo, do custo e do produto final.

Resta-nos, entretanto, refletir sobre as implicações que essa política mais centrada na Formação Continuada do que na Formação Inicial pode trazer em relação aos chamados cursos de licenciatura que, mesmo tendo sido implantados um pouco tardiamente no Brasil, já estavam criando uma certa tradição na profissionalização do magistério.

A conferência “Educação e Desenvolvimento Sócio-Econômico na América Latina” que, segundo Abreu (1962), ocorreu em Santiago do Chile com os ministros de educação dos países latino-americanos daquela época, tratou de temas que giravam em torno da redução de custos e eficiência nos gastos com a educação. Essa idéia tem, de certa forma, continuado até hoje, através de busca de alternativas baratas para os problemas educacionais brasileiros. Ao substituir a UNESCO na coordenação de projetos sociais, sobretudo na educação, o BM imprimiu sua política de ajuste, revelada na redução dos custos educacionais e na priorização do ensino elementar como uma política de “alívio da pobreza” nos países periféricos.

Sabemos que, para haver uma boa Educação Básica, temos que ter um bom processo de formação de professores e isso exige investimento; logo, as dúvidas só fazem crescer em relação aos resultados desse tipo de concepção gerado pelos organismos internacionais da área econômica na educação do nosso país. Hoje, está cada vez mais forte a idéia de que a formação precisa ser rápida para que o indivíduo tenha logo acesso ao mercado de trabalho, e essa consciência tem apontado para a Formação Continuada de professores como um lugar de continuidade da formação, posterior à “deficitária” Formação Inicial. Para muitos, a Formação Continuada condena o professor a viver em eterna formação, à condição de um “quase-professor” que nunca está preparado.

Como a LDBEN, no artigo 67, só garante o ingresso no magistério exclusivamente por concurso público de provas e títulos e garante também o piso salarial profissional, muitos professores só se propõem a participar de

cursos de Formação Continuada, por conta das vantagens advindas deles: a garantia de licenciamento remunerado para o aperfeiçoamento profissional continuado e a progressão funcional dos profissionais. Tudo isso porque essa “perseguida” progressão funcional passou a ser baseada na titulação e na avaliação de desempenho, ao invés de ser baseada apenas no tempo de serviço como costumava ser no passado.

Até o momento, ainda são poucos os trabalhos que abordam os resultados da prática da Formação Continuada através das secretarias, embora se saiba que a implementação dessas ações já esteja bastante disseminada em, praticamente, todo o território nacional. É importante descobrirmos até que ponto essa política tem contribuído para o ensino como um todo e para a melhoria do desempenho e da qualidade da profissão docente, inclusive com retornos de ordem salarial, reconhecimento social ou melhora nas condições de trabalho.

Capítulo IV

A PESQUISA FEITA E SEUS RESULTADOS

Neste capítulo, relatamos a pesquisa feita, apresentamos os dados obtidos e os analisamos, na tentativa de traçar a trajetória da institucionalização da Formação Continuada e de levantar os resultados alcançados por essa ação para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, depois de 10 anos já consolidada em Maceió.

1 – Apresentação dos dados

A Formação Continuada tem sido objeto de estudo e debate em todo ambiente de discussão sobre Educação. O objetivo desse capítulo é analisar como foi implantado o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, oferecido desde a década de 90 pela Secretaria Municipal da Educação e do Desporto de Maceió (SEMED), e como ele tem contribuído para a melhoria do ensino de Inglês das escolas municipais nesta capital. É evidente, que isso implica também em como ele tem sido recebido pelos profissionais envolvidos. Nesta seção, apresentaremos os dados obtidos a respeito do processo de Formação Continuada da SEMED através de análise documental, observação participante, e aplicação de questionário e entrevistas.

Num primeiro olhar sobre a análise documental, pudemos perceber que o objetivo dessa formação, principalmente em relação ao ensino de Inglês, era que esse ensino se tornasse mais significativo para os alunos por conta da melhoria da qualidade do serviço oferecido.

1.1 – Breve histórico do processo de formação continuada da SEMED

O trabalho de Formação Continuada da SEMED teve início em 1993 nas áreas de: Matemática, Ensino Religioso, Geografia, História, Educação Física, Artes, Linguagem, Ciências, Educação Especial, Avaliação e Gestão. Na primeira fase desse processo, anterior a 1996, a formação se apresentava sob a forma de cursos, seminários, palestras, etc. Mas a partir

de 1996, se estabeleceu que a Formação Continuada dos professores se daria através dos encontros quinzenais de formação, com sessões de estudos regulares, das participações em oficinas pedagógicas, cursos, seminários e palestras, da participação em viagens de estudo, da publicação das produções dos professores e da socialização da prática pedagógica.

A proposta da Formação Continuada para professores de Inglês está fundamentada nos princípios da democracia, autonomia e profissionalização. A partir de 1996 tiveram início na SEMED os encontros de professores de Língua Inglesa num projeto de “Capacitação de Professores”, que nasceu com o propósito de mudar a “cultura” negativa vigente em relação ao ensino da Língua Estrangeira na escola regular. Nos primeiros anos de implantação, houve a presença da professora universitária Maria Inez Matoso Silveira que é especialista no âmbito do conhecimento da didática de línguas tendo sido contratada como consultora para a área de ensino de Inglês.

. Tudo começou com discussões levadas a efeito em reuniões com os professores, durante os meses de junho e julho do ano de 1996, em que foi montada uma proposta de ensino. Foi oferecido, em seguida, o Curso de Capacitação em Ensino de Língua Inglesa, realizado durante o período de 18 de setembro a 18 de dezembro do mesmo ano, com carga horária de 40 horas, utilizadas em 10 (dez) sessões de estudo realizadas às 4ª feiras, de 07:h.30min. às 11h.30min, numa das salas da Coordenadoria de Comunicação e Expressão da Escola Técnica Federal de Alagoas, hoje Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFET.

O objetivo do curso foi capacitar os professores de Inglês da rede municipal para a elaboração e implantação da “Proposta de Ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental”, que havia sido montada com base nas discussões levadas a efeito nas reuniões anteriores. A metodologia utilizada durante as aulas constou de:

- leitura comentada do texto integral da Proposta de Ensino, com análise da fundamentação político-filosófica e

pedagógica, revisão da Fundamentação Metodológica e apreciação dos Conteúdos;

- discussões sobre os pressupostos pedagógicos e lingüísticos básicos adotados na proposta;
- workshops, utilizando o ensino da conversação através de funções comunicativas, o ensino da leitura para o desenvolvimento de estratégias de leitura, através de uma tipologia textual autêntica e variada, a prática da escrita como forma de internalização dos aspectos gramaticais da língua, através de atividades de usos funcionais e significativamente contextualizados e a prática do “listening” (compreensão auditiva) através de atividades utilizando música, diálogo gravado (audiocassete) e narrativa lida pelo professor.
- simulações e micro-aulas utilizando tópicos do corpus de conteúdos da Proposta;
- demonstração e sistematização das principais técnicas de ensino compatíveis com a Proposta, no que se refere especificamente ao ensino/aprendizagem das habilidades prioritárias;
- análise de material didático e de atividades para o ensino efetivo das habilidades da conversação, da leitura, da escrita e da compreensão auditiva;
- exposição teórica sobre alguns conceitos fundamentais da abordagem comunicativa, do ensino instrumental e da metodologia de ensino funcional de línguas estrangeiras.

Conforme depoimentos atuais dos professores, aquele curso foi válido e contribuiu bastante para a fundamentação teórica e instrumental dos docentes e para a melhoria do seu desempenho técnico-pedagógico. Em agosto de 1997, foi concluído o documento que foi chamado de **Proposta de Ensino de Inglês para a Escola Fundamental**, cuja elaboração contou com a participação de vários professores. Dessa época até os dias atuais, são mais de 10 anos de Formação Continuada de Professores de Inglês na rede municipal.

Depois de passados 10 anos dessa fase de implantação do projeto, testemunhamos um agradecimento muito comovido da professora Flor (nome fictício) no dia 27 de novembro de 2006, em que nos contou como seu Inglês, não utilizado por um período longo, conseguiu aflorar novamente depois daquele curso. Foi um depoimento significativo, cheio de sentimento de gratidão pelo sucesso pessoal alcançado.

Durante as observações das sessões que fizemos, em 2006, tivemos contato direto com cerca de 15 professores da rede. O número de professores não era estável porque a programação do encontro vespertino era repetida no encontro noturno, dando opção aos professores de escolherem o horário particularmente mais adequado para eles. Como nós só observávamos os encontros vespertinos, não pudemos contatar todos os freqüentadores da formação.

Mesmo oferecendo duas alternativas para os professores, a assiduidade destes aos encontros nunca foi considerada boa, pois, naquela época, a rede tinha cerca de 40 professores.³², e a freqüência já era baixa. De acordo com a entrevista feita com a formadora atual, essa desmotivação dos professores não é nova, pois quando perguntada sobre as memórias guardadas do início do projeto de Formação Continuada da SEMED, ela disse: “*algo que não esqueço é a falta de engajamento dos professores com relação aos encontros, isto sempre existiu*”.

Apesar desse lado negativo, existem várias ações positivas. Dentre elas citemos a elaboração e implementação da *Proposta de Ensino de Inglês na Escola Fundamental* (SEMED, 1997), a produção do Livro Didático, que foi publicado com o título *Functional English – a basic course for Brazilian teenagers*, o acompanhamento, mesmo assistemático, às escolas por parte da Secretaria, o atendimento a diretores, coordenadores e professores, entre outras ações mais gerais. Descreveremos agora algumas das ações acima mencionadas.

1.2 A Proposta de ensino elaborada

Frisamos que a mencionada Proposta, à época de sua publicação, já incorporava alguns elementos importantes que hoje constam dos chamados PCN. Com efeito, os três grandes eixos que norteiam a referida Proposta são: a **funcionalidade**, a **instrumentalidade** e a **interdisciplinaridade**.

³² Atualmente a rede municipal conta com mais de 50 professores de Inglês, e a soma dos encontros vespertino e noturno chega, quando muito, a cerca de 25 professores, ou seja, cerca de 50%.

A **funcionalidade** se aplica aos conteúdos lingüísticos, no sentido de que os mesmos possam cumprir a principal função da linguagem que é a interação social, a comunicação interpessoal, principalmente através da modalidade oral da língua. O que se pretende, com isso, é desenvolver no aluno não só a competência lingüística, mas, principalmente, a competência comunicativa na Língua Inglesa. Por isso, as atividades propostas deixam de privilegiar o ensino convencional de nomenclaturas gramaticais e se concentram nas competências e habilidades de uso efetivo da língua em simulações de contextos da vida real dentro e fora da escola. A gramática ensinada passa a ter, portanto, um caráter funcional, associado ao ensino do vocabulário.

A **instrumentalidade** se verifica também na interação oral, mas é especialmente enfatizada nas atividades de leitura, que recebe um tratamento estratégico, contemplando alguns aspectos cognitivos importantes embutidos no ato de ler. O comportamento estratégico do aluno-leitor é, pois, estimulado através de estratégias de leitura que vão sendo exercitadas com a prática da leitura dos textos. Além disso, recomenda-se a exercitação da leitura crítica através da discussão e da extrapolação suscitadas pelos conteúdos do texto lido.

A **interdisciplinaridade**, por sua vez, vincula-se sobremaneira à questão dos temas dos textos oferecidos para a prática da leitura. Com efeito, além de propor a diversidade de tipos de texto, ou seja, uma variada gama de gêneros textuais de uso corrente na sociedade letrada, a prática da leitura no material da SEMED vem oferecendo vários temas que se relacionam com conteúdos de outras disciplinas, como a História, a Geografia, as Ciências Físicas e Biológicas. Desse modo, os gêneros textuais abordam alguns temas transversais recomendados nos PCN, especialmente aspectos da ecologia e da educação ambiental, do consumismo, etc.

A questão da identidade cultural também é considerada. Em princípio, defende-se que identidade nacional deve ser preservada, por isso o enfoque dado às atividades dialógicas leva em conta primeiramente os

contextos culturais e ambientais do aluno. À medida que as unidades vão avançando, incorporam-se situações ambientadas em contextos mais amplos e diversificados culturalmente, para que haja um diálogo intercultural e multicultural, inclusive de âmbito mais universal.

Na entrevista feita com a atual formadora, perguntamos sobre o papel que hoje a Proposta de Ensino de Inglês tem na Formação Continuada, e ela nos respondeu que:

“Atualmente ela não tem sido usada nos encontros, pois já foi feito o estudo pelos professores com a assessora-professora [a consultora da UFAL que elaborou a proposta]. Todos os professores receberam cópia e são recomendados a trabalhar com a Proposta em paralelo com a Matriz Curricular da Língua Inglesa, também trabalhada anteriormente (...). Acho que agora teremos que retomá-la, por causa do número de professores novatos que a Rede tem atualmente.”

A Proposta referida, de cunho político-pedagógico e metodológico foi construída conjuntamente pela primeira consultora e uma equipe formada por 6 professores participantes da formação; o que já comprova a oportunidade dada à questão da autonomia do professor. Precisamos então continuar construindo, como diz Ticks (2003), um sistema tridimensional que trabalha a **particularidade**, a **praticidade** e a **possibilidade** de cada grupo. Em primeiro lugar, a Formação Continuada oferecida aos professores de Inglês tem que continuar, em termos de **particularidade**, voltando-se para a singularidade da sociedade em que está inserida, colocando-a no centro do processo pedagógico, levando em conta sua cultura, variedade lingüística, ideologia e política. Em segundo lugar, em termos de **praticidade**, tem que romper a dicotomia teoria-prática: os professores têm que se instrumentalizar para teorizarem sobre sua própria prática e levarem o resultado dessa teorização para a sala de aula, construindo, assim, seus métodos baseados na Proposta da Rede, mais adequados a cada turma. E, em terceiro lugar, em termos de **possibilidade**, a formação tem que valorizar cada vez mais o saber de cada professor para que seja possível a formação de identidades e a transformação da sociedade.

1.3 O livro didático

O desafio atual do ensino de línguas não é mais a busca pelo método perfeito vindo de fora do nosso entorno; o que os professores procuram na atualidade é um método de entendimento que trabalhe com o ensino numa visão mais voltada ao seu *lócus*.

O livro didático utilizado na rede municipal de Maceió é fruto de um trabalho coletivo realizado durante os primeiros anos da Formação Continuada. A maior vantagem desse material foi a sua motivação, toda ambientação do livro é baseada na nossa região, suas lições foram pilotadas pelos professores em suas salas de aula e eles colaboravam trazendo suas impressões e sugestões de melhorias, o que, em nossa opinião, garantiu ao professor instrumentos para o desenvolvimento de sua autonomia. De acordo com a SEMED, o livro está em consonância com a Proposta Curricular para o Ensino da Língua Inglesa na Escola Fundamental (5ª à 8ª série).

Em princípio, não vemos razão de haver desconforto na adoção do livro em questão, a não ser por parte dos professores novatos, que não participaram dos encontros iniciais na fase de implantação do processo. O livro leva em conta os princípios de relevância, abrangência e integração dos conteúdos. Também apresenta uma seqüência graduada de conteúdos e de atividades, esclarece a abordagem em que está baseado e promove a verificação da compreensão através do contexto. O material se configura realmente como livro didático, pois, sua natureza atende a esse conceito, como se comprova em Lajolo (1996: 4)

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Um ponto que consideramos muito relevante com relação à iniciativa da SEMED é o fato de ter se preocupado em melhorar as

condições de ensino dos professores de Língua Estrangeira, no caso, Inglês, que, como já foi mencionado neste trabalho, não são ainda contemplados com livros didáticos do PNLD. Concordamos com a autora já citada que o livro didático não deve ser o único instrumento de ensino, mas que pela situação das escolas atuais, sua importância é fundamental.

Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1996: 4)

E em se tratando de ensino de línguas, especificamente o Inglês, o caso ainda é mais preocupante, pois trata-se de um código lingüístico muito diferente da Língua Portuguesa, além do que, há a necessidade de serem desenvolvidas as 4 habilidades no ensino fundamental: *speaking (fala)*, *listening (compreensão oral)*, *reading (leitura)* e *writing (escrita)*, o que já exige um grande esforço, sem contar que os conteúdos são numerosos e variados. O livro didático é de grande ajuda para a organização do ensino de Inglês nas escolas. Isto pode ser constatado também em alguns depoimentos dados pelos professores da rede municipal através do questionário aplicado, quando perguntados sobre a importância do material didático. Demos nomes fictícios para preservar o anonimato dos professores.

Kleiton: Serve como um suporte a mais para que o aluno pratique ou desenvolva a parte escrita.

Alice: É importante para que o aluno possa dar a essa disciplina o mesmo grau de consideração que se dá a outras disciplinas. Não pensando apenas em livro, mas em outros materiais que pudessem ser utilizados em sala

Solange: É necessário, mas não é tudo. Você tem que intercalar com sua criatividade.

Valter: Um bom material para mim é um bom apoio.

Valentina: Funciona como suporte para nós.

Há vários pontos a serem considerados quando analisamos um livro didático. Lajolo (1996) recomenda que sejam analisadas todas as linguagens de um livro, visto que um material didático não é composto apenas pela linguagem verbal. Logo, a autora aponta a impressão, a encadernação e as ilustrações como essenciais para a eficiência de um livro na sua totalidade.

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere (LAJOLO, 1996:4).

Há no livro em análise uma tendência em apresentar diferentes tipos de exercícios ao aluno, que focalizam as funções da linguagem e, ainda, exercícios que proporcionam interações semi-estruturadas para ajudá-lo a alcançar proficiência oral. Há também, na parte voltada para leitura, uma preocupação em se trabalhar com textos autênticos de variados gêneros textuais. Isto prova que ele está teoricamente embasado pela abordagem comunicativa e se beneficia dos pressupostos do método funcional e da concepção de leitura instrumental. Não há como negar as vantagens do material analisado em relação aos que estão à venda no mercado, que são

por motivos econômicos confeccionados para atender o mercado mundial - para todas as culturas, todas as faixas etárias todas as necessidades e para qualquer perfil de aprendizagem -, por definição, nunca podem atingir esta relevância em todos os casos concretos. No livro didático não cabem todos os assuntos que possam interessar e motivar todos os alunos existentes.
(WEININGER, 2001: 50)

No entanto, em termos de linguagem não-verbal, que inclui a presença de gravuras, tabelas, diagramas e etc., o livro deixa muito a desejar, tanto é verdade, que já há, conforme depoimento da autora, uma preocupação antiga de melhorar sua apresentação para as próximas edições.

Outra crítica é que, de acordo com a sua elaboração, o que fica claro desde o subtítulo, *um curso básico para adolescentes brasileiros*, que ele se destina mais a alunos que não têm problemas com a relação idade-série, isto é, alunos que estão dentro da faixa etária esperada para o ensino fundamental: entre 10 e 15 anos. Isso deixa de fora grande parte dos alunos do turno noturno que, na sua maioria, são egressos do EJA, (Educação de Jovens e Adultos) e apresentam uma enorme distorção idade-série. O livro precisa ter uma melhora para atender também às especificidades dos estudantes que freqüentam a escola noturna.

Por último, sentimos falta do Manual do Professor, onde poderiam vir anexadas as sugestões de revisões e testes que compõem o conjunto da obra e mais algumas atividades lúdicas criadas nos próprios encontros de Formação Continuada. Os professores estão tão habituados a essas facilidades advindas dos Manuais do Professor que isso poderia até ajudar na aceitação do livro. Não estamos nos referindo às respostas dos exercícios que geralmente acompanham o manual, mas atividades complementares.

1.4 O perfil das escolas municipais

Não analisaremos aqui o perfil em termos de estrutura física, mas sim em termos de currículo oferecido. Em geral, nas escolas municipais de Maceió, o ensino fundamental pode ser oferecido nos três turnos. Mas há uma grande diferença entre o público que freqüenta os dois turnos diurnos e o público que freqüenta o noturno, o que gera a necessidade de dois modos de abordagem diferentes para a aula de Língua Estrangeira.

O noturno apresenta, como já foi dito, características próprias de EJA, o que dificulta a aplicação dos conceitos vividos na Formação Continuada, visto que ela tem se voltado à preparação de um material destinado a um público mais homogêneo, de faixa-etária mais regular. Tentamos, enquanto professora, durante o ano de 2006, utilizar o livro didático da rede municipal em duas turmas de 5ª. séries noturnas de uma escola estadual, localizada num tradicional bairro da cidade (Tabuleiro dos

Martins) e conseguimos completar apenas a primeira das duas unidades propostas para a 5ª série. Confesso que não tivemos resultado muito satisfatório. Isso se deveu ao baixo nível de letramento que é comum aos alunos dessa modalidade, além da falta de motivação que os alunos de classe pobre têm em relação à aprendizagem da LE.

Ainda em relação às peculiaridades do alunado do turno noturno, o fato é que muitos professores não se sentem confortáveis em ensinar LE a alunos de EJA, cujas turmas são oferecidas no turno noturno. Apesar da dificuldade em se trabalhar com esse alunado, o que vemos é uma necessidade de que essa modalidade (segunda fase do fundamental) continue sendo oferecida à noite para atender os alunos que já trabalham e os que estão com distorção idade-série.

1.5 – O perfil dos professores da rede municipal

Como também é comum ocorrer em outras redes de ensino, os professores da SEMED/Maceió têm que ensinar uma língua que não falam e que nem nos encontros de Formação têm oportunidade de praticar. E ainda para piorar a situação, eles têm que conviver com a desvalorização da disciplina que lecionam.

Todos os professores de Inglês da rede municipal são formados em Letras, com exceção dos atuais monitores e estagiários, que além de não terem terminado suas graduações, não participam da Formação Continuada, pois só recebem salários relativos às horas-aulas dadas. Esse é um dos fatores que dificultam a eficácia do trabalho.

Do grupo de 12 professores que responderam ao questionário aplicado no 5º encontro de que participamos, 8 são mulheres e 4 são homens, o que ainda demonstra o predomínio da feminização no magistério, apesar de o Inglês ser específico para a segunda fase do Ensino Fundamental e para o Médio. Sete dos professores tiveram seus cursos concluídos em instituições públicas, contra 5 em instituições particulares, o que já sinalizava para a atual situação de aumento do empresariamento da

educação. A partir desse questionário, temos várias questões a considerar em relação aos professores, sujeitos de nossa pesquisa: a formação inicial, a questão do gênero, a pós-graduação dos docentes, o motivo da escolha da profissão, os saberes já construídos e muito mais. A partir da análise desses dados, poderemos trabalhar melhor o perfil do professor de Inglês da rede municipal de Maceió.

A experiência é grande nesse grupo, pois 5 dos professores têm mais de 20 anos de atuação na área de ensino de Inglês, e dos 7 restantes, apenas 1 tem menos de 10 anos de prática. São vários os saberes já construídos nesse grupo devido à larga experiência de sala de aula. Desses professores, apenas 1 não disse por que motivo escolheu sua profissão e dos 11 restantes, nenhum disse ter escolhido a profissão de professor de Inglês por achar que tinha dom. Talvez, se eles tivessem essa crença do dom, não participassem dos encontros de Formação Continuada, ou participariam com uma postura cética. Não sabemos se essa é uma das causas de outros professores da rede não atenderem ao chamamento. Entretanto, arriscamos dizer que a atitude dos professores que não freqüentam a Formação Continuada pode estar relacionada à já citada competência implícita. Nesse caso, ficaria claro que os professores que participam da Formação não possuem a crença de que um bom professor já nasce feito.

Segue abaixo o quadro, com nomes fictícios, que mostra as razões pelas quais os informantes escolheram ser professores de Inglês.

Quadro 3 - Razão da escolha profissional

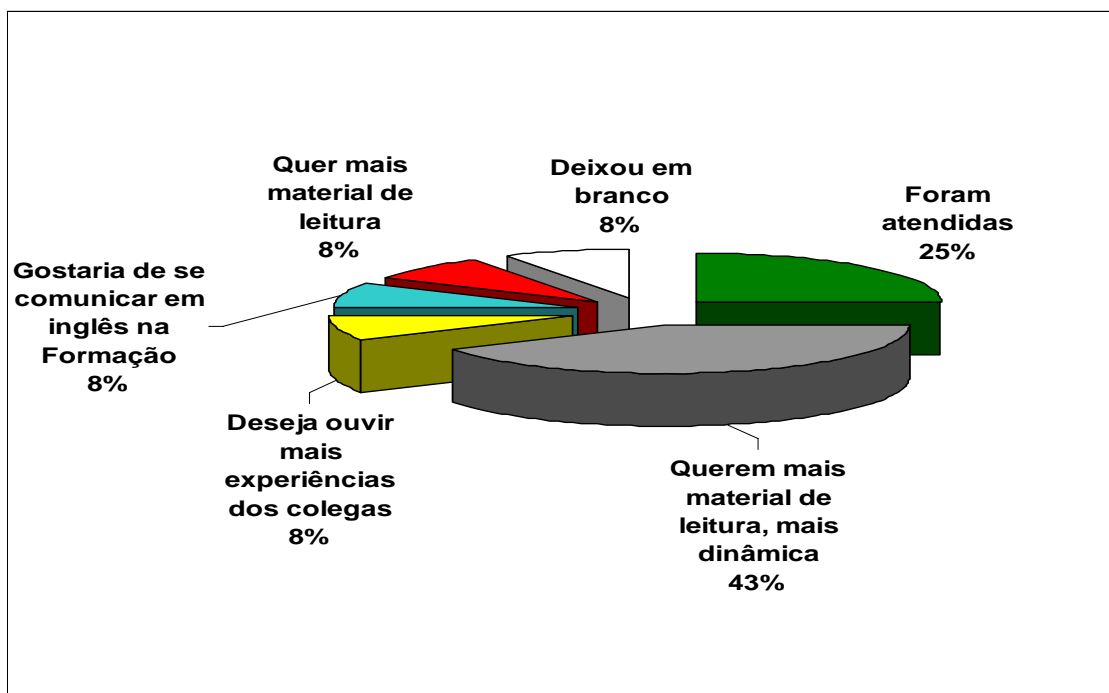
Nome fictício	Razão da escolha profissional
Alice	<i>Através da aceitação pela língua inglesa que sempre me encantou</i>
Solange	<i>Sempre tive vontade de aprender uma língua. Daí, fiz vestibular para Letras. E mais adiante concurso para professora de inglês. Uma boa maneira de ficar em contato com a língua.inglesa</i>
Bruno	<i>Sempre gostei de inglês</i>

Valter	<i>Nunca antes pensei em ser professor, só gostava de estudar e ensinar inglês. Neste 'ensinar' inglês me tornei professor</i>
Valentina	<i>Eu tenho professores de língua estrangeira na família e admiro o trabalho desde que era criança. Esta foi a causa de minha opção</i>
Larissa	<i>Fui substituir uma colega que estava de licença gestação</i>
Sabrina	<i>Por gostar do idioma</i>
Dionísio	<i>Paixão! Escolha própria. Sempre me identifiquei com a língua inglesa, devido a sua cultura (cinema, literatura, música)</i>
Maísa	<i>Não tive oportunidade de optar pela minha profissão. Morava em um interior do Estado, no qual só possuía faculdade de professores. Perguntei-me: De que é que eu gosto? Inglês. Então vou fazer letras. Enfim, a força das circunstâncias que definiram a minha profissão</i>
Flor	<i>Sempre gostei muito de língua estrangeira</i>
Josefa	<i>Nas escolas que eu chegava só tinha carência na língua inglesa</i>

Como se vê no quadro acima, apesar de a maioria (36%) dizer que sempre gostou de Inglês, outras razões aparecem como: encantamento pelo idioma, desejo de estar em contato com a língua, influência do referencial familiar, necessidade da área, o gosto pelo cinema, literatura e música e até a falta de opção de outros cursos. E isto talvez possa estar relacionado com a inapetência pelos encontros de formação, embora outros fatores também possam existir.

Perguntados sobre as expectativas que têm em relação aos encontros, ainda temos uma parcela muito grande – 51% - de professores que esperam receber material já pronto. Isso é perfeitamente compreensível, pois sabemos que o ensino de LE é extremamente dependente de materiais impressos. Os professores de Inglês que não são contemplados pelo PNLD estão sempre em busca de materiais. E as reuniões são vistas pelos professores como uma oportunidade de receber algo extra. Vejamos o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Expectativa em relação à Formação Continuada

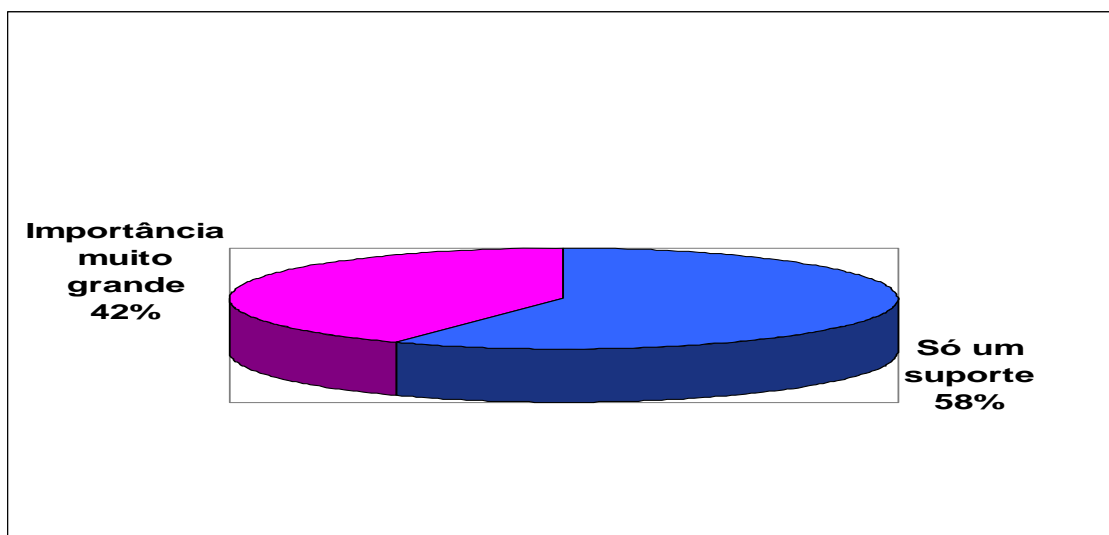


Digno de menção aqui é o fato de apenas uma pessoa dizer que gostaria de falar e ouvir Inglês, o que confirma de alguma maneira a idéia generalizada de que o professor de Inglês não é falante da língua que ensina. Como em todos os grupos também há os que se dão por satisfeitos e apenas um se mostrou interessado em ouvir mais experiências dos colegas e isso talvez evidencie o costume de se trabalhar isoladamente.

Da parte dos professores que freqüentam as sessões de estudo, não houve nenhum comentário negativo em relação ao livro didático oficialmente adotado pela rede. O que nos faz inferir que, havendo disponibilidade de livro, haverá utilização deles em sala de aula. No entanto, as aulas de um dos professores observados, durante os meses de abril e maio de 2007, foram realizadas sem a utilização do livro e a justificativa dada pelo professor foi a de que o segundo volume não fora editado e como a turma já havia estudado todo o livro 1 no ano anterior ele voltaria aos assuntos já vistos, desta vez com um enfoque mais voltado para metalinguagem, isto é para a gramática. Isto nos faz refletir sobre uma pseudo-aceitação do livro. Na verdade ele é tolerado quando há oferta suficiente nas escolas. É claro que há exceções, como é o caso da outra

professora observada, que mesmo quando não há livro para todos, pede que os alunos providenciem cópias. Sobre a importância do material didático, a resposta deles ao questionário gerou o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Importância do material didático



Surpreendeu-nos um pouco o fato da maioria (58%) achar que o livro didático é apenas um suporte para o ensino, em detrimento de 42% que atribuíram uma importância muito grande a esse recurso. Esses dados são um pouco discrepantes em relação aos dados do gráfico 1, em que a maioria afirmou interessar-se por mais recursos didáticos. Vale frisar aqui a moda que se instalou nos meios pedagógicos e lingüísticos também, de se criticar e desqualificar o livro didático. Não é descabido ponderar-se que os professores de Inglês, cujo ensino, minimamente eficaz depende de livros didáticos disponíveis, também sejam levados a se renderem a esse modismo, mesmo não podendo dispensar o livro didático, pela simples razão de não terem autonomia para preparar seu próprio material³³.

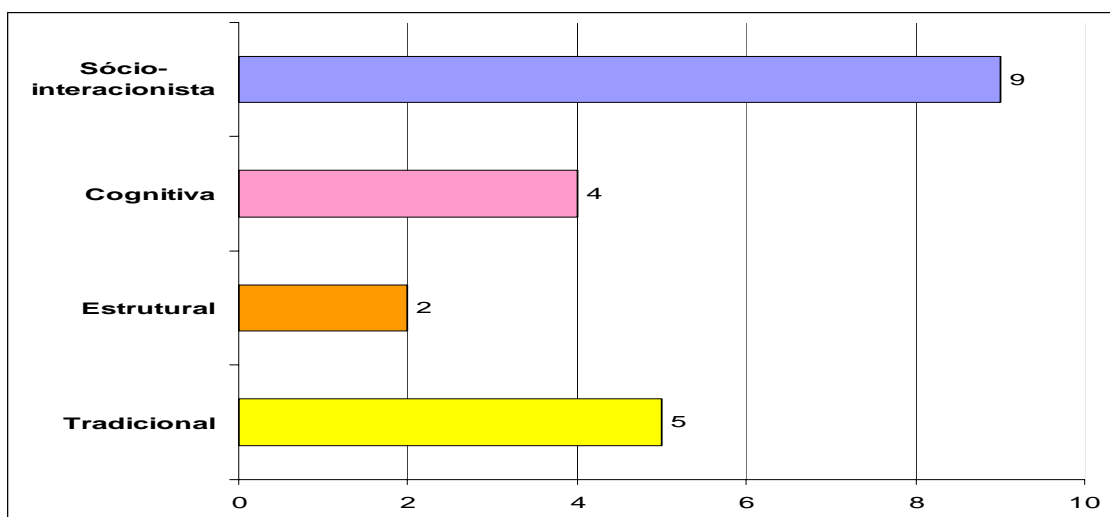
De acordo com o questionário aplicado entre os 12 professores, 75% deles terminou sua graduação por volta da década de 70, o que já

³³ Até o Presidente do Conselho Deliberativo do FNDE resolveu que o componente curricular de Língua Estrangeira terá atendimento a partir do PNLD 2011, com livros de inglês ou espanhol, para os anos finais do ensino fundamental.

deixa claro que a abordagem a que foram submetidos durante o curso de Letras e nos cursinhos de Inglês da época era estruturalista.

Não sabemos também se esse é o fator que faz uma parte dos professores não adotar o livro didático da rede e nem se basear na Proposta de Ensino produzida na Formação Continuada. Deste grupo já se podia mesmo esperar muita resistência ao método nocional-funcional adotado no livro didático, pois este método tem pressupostos baseados na abordagem comunicativa e discursiva que tem como base uma tendência empirista e dialogal completamente diferente da tendência behaviorista na qual se baseia o estruturalismo. Porém, perguntados sobre as concepções com as quais se identificam, veja o gráfico com as respostas abaixo:

Gráfico 3 - Concepções com as quais mais se identificam



Para nossa surpresa, o gráfico revela que a concepção mais citada foi a sócio-interacionista. Dentre várias interpretações possíveis neste caso, há duas que podem ser plausíveis: ou os professores que participam da Formação Continuada conseguiram realmente absorver os postulados da abordagem comunicativa vencendo, assim a própria abordagem com a qual foram ensinados, ou eles apenas estão reproduzindo o discurso da formação, que tem uma proposta comunicativa declarada oficialmente, e dos documentos oficiais como, por exemplo, o dos PCN.

Se os professores pesquisados não tiverem se “rendido” à filosofia sócio-interacionista dos primeiros anos da Formação Continuada, muito difícil será para eles continuarem seguindo a orientação metodológica comunicativa do método nocional-funcional depois de um certo tempo. Foi o que notamos no professor Cravo, que ao enfrentar o primeiro obstáculo, - a falta do livro editado – preferiu voltar à abordagem tradicional³⁴.

As entrevistas feitas com os dois professores observados serviram para comparar as suas ações com os seus discursos. Os professores foram escolhidos por motivos opostos: um por ser um professor que tinha freqüência regular aos encontros de formação desde sua implantação, mas que não apresentava entusiasmo com a nova proposta, “Cravo” e outra que, também foi muito freqüente, e fazia questão de mostrar todo o entusiasmo que sentia em relação aos novos conhecimentos oriundos da proposta discutida, “Flor”. Analisamos suas evoluções em relação às crenças e comparamos se suas convicções se colocam de maneira diversa em relação às crenças comuns pesquisadas por Santos (2005) e já mencionadas no capítulo 1.

Quadro 4 - Comparação da evolução das crenças

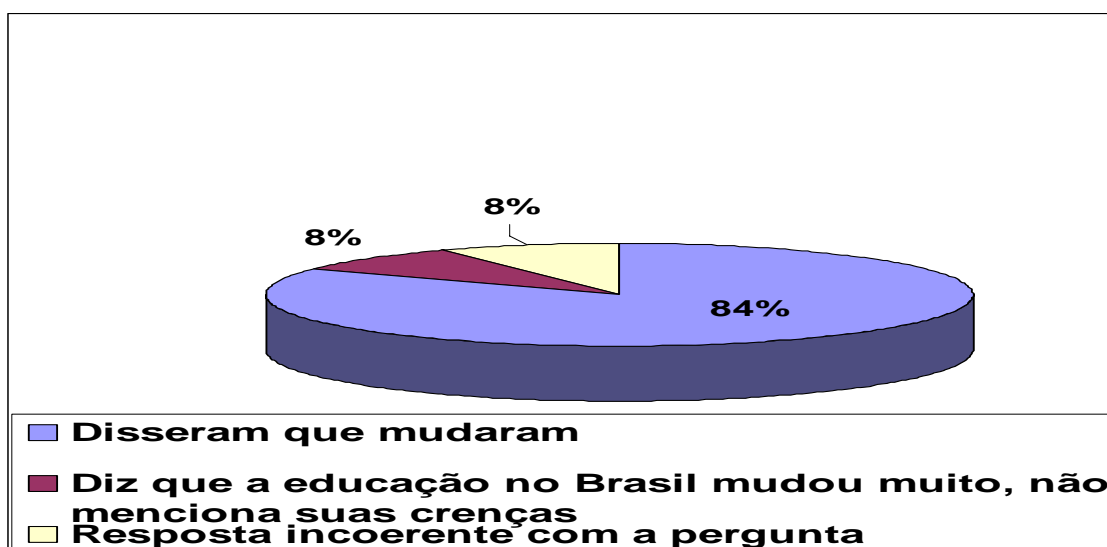
Crenças pesquisadas por Santos	Crenças de Cravo	Crenças de Flor
Quanto à fluência na língua materna	Não é necessária.	Não é necessária.
Quanto ao interesse das classes sociais	Não interessa a todas as classes sociais	Interessa a todas as classes sociais
Quanto aos elementos de cultura britânica e americana	É importante aprender elementos de várias culturas diferentes	É importante aprender inglês, mas dentro da nossa cultura.
Quanto à valorização do ensino de línguas	O inglês ainda não é valorizado na escola.	Depende do profissional de cada escola
Quanto a questão da baixa auto-estima dos alunos	Isso traz deficiência na aprendizagem	Isso traz deficiência na aprendizagem
Quanto à comparação entre o professor da rede pública e particular	O da rede particular tem mais recursos.	Os dois têm os mesmos recursos, mas se comportam de maneira diferente em cada rede.
Quanto a justificativa para a aprendizagem do inglês	Estar no currículo	Para que os alunos de todas as classes tenham a mesma oportunidade.

³⁴ Ver descrição das aulas do professor Cravo no anexo 3.

O que podemos notar no professor Cravo é que ele não conseguiu mudar suas crenças por completo, houve uma mudança no repertório discursivo que infelizmente não conseguiu reorientar a sua prática pedagógica, e que, às vezes, entra até em conflito com as suas ações de sala de aula. Pelo quadro acima, notamos que para o professor Cravo o aprendizado de uma LE não interessa aos estudantes das classes desfavoráveis e seu ensino só se justifica pelo fato de ser obrigatório no currículo da Educação Básica. Já a professora Flor mostrou um discurso mais próximo de suas ações, já que faz o possível para que seus alunos realmente utilizem o Inglês na sala de aula, criando simulações de situações reais de uso, revelando uma maior consciência social em relação ao ensino-aprendizagem de Inglês.

No questionário aplicado, os professores assumiram possuir crenças quanto ao ensino de língua inglesa. As crenças variavam entre **pensar que o trabalho era fácil, não acreditar na importância da comunicação, acreditar que os alunos se interessariam e aprenderiam de forma homogênea, que o professor era o dono do saber, que faria os alunos falarem inglês, e até que trabalhar sozinho era produtivo**. Hoje os professores admitiram ter crenças mudadas depois da formação, o que corrobora nossas observações feitas na parte teórica sobre crenças. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 4 - A mudança nas crenças

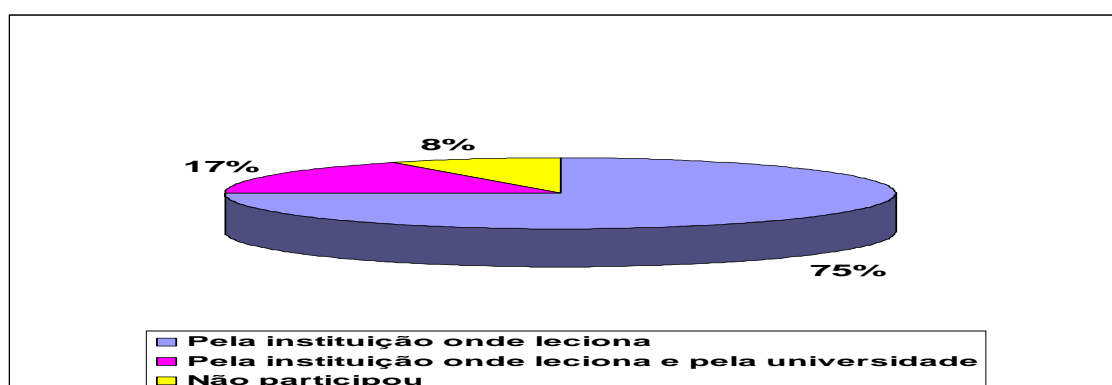


Dada a heterogeneidade de níveis de conhecimento e de fluência no Inglês para comunicação oral verificada entre os professores, desde o início do projeto, o objetivo da formadora inicial foi a de que, através das discussões, os pontos fracos fossem detectados para, em seguida, serem fornecidas as informações para sanar as deficiências de conhecimentos considerados fundamentais ao desempenho desses professores.

Existem no grupo observado professores que sabem da necessidade de reforçar os estudos teóricos a respeito da língua e da sua metodologia de ensino, tão aligeirados no Curso de Letras. Outros querem aperfeiçoar a língua em todas as suas habilidades: (*speaking, listening, reading and writing*). E há ainda os que querem aprender novas técnicas para aplicar em suas salas de aula, aprender a elaborar projetos interdisciplinares, sem falar nos que só esperam que a carga horária separada para esses estudos possa se reverter em algum benefício financeiro no seu plano de carreira, entre outras.

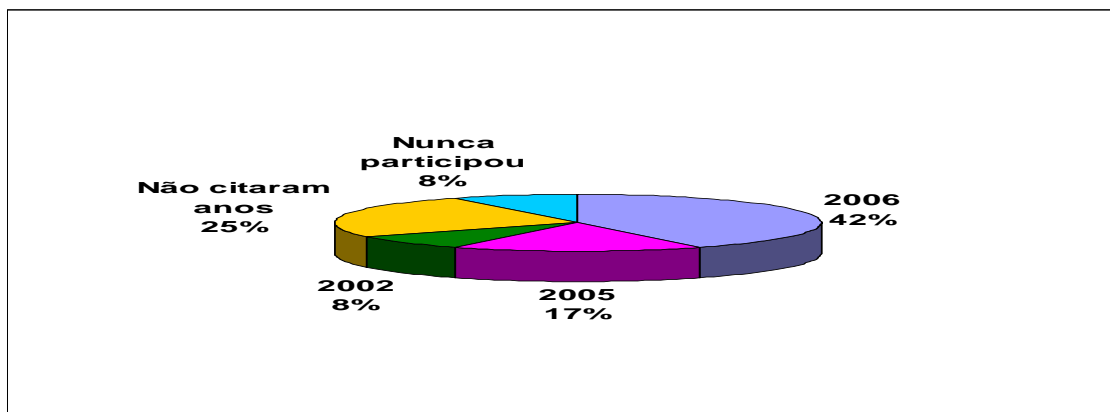
Sobre essa última expectativa, realmente, foi prometido aos professores que, depois de um certo período, eles ganhariam um diferencial no salário, mas isso nunca foi cumprido. Os professores que participam desde a implantação do projeto já têm mais de 500h de formação e não há diferença alguma no plano de carreira em relação aos que não freqüentam as reuniões atuais. Lamentamos essa falta de recompensa, pois de acordo com o gráfico abaixo a maioria está, em relação à tempo de Formação Continuada, na dependência exclusiva dessa ação da SEMED.

Gráfico 5 - Participação em cursos de aperfeiçoamento na área de docência



Os últimos cursos de Formação Continuada citados pelos professores são de 2000 para cá, o que pode ser entendido que seja esse mesmo oferecido pela rede. Vejamos o gráfico abaixo.

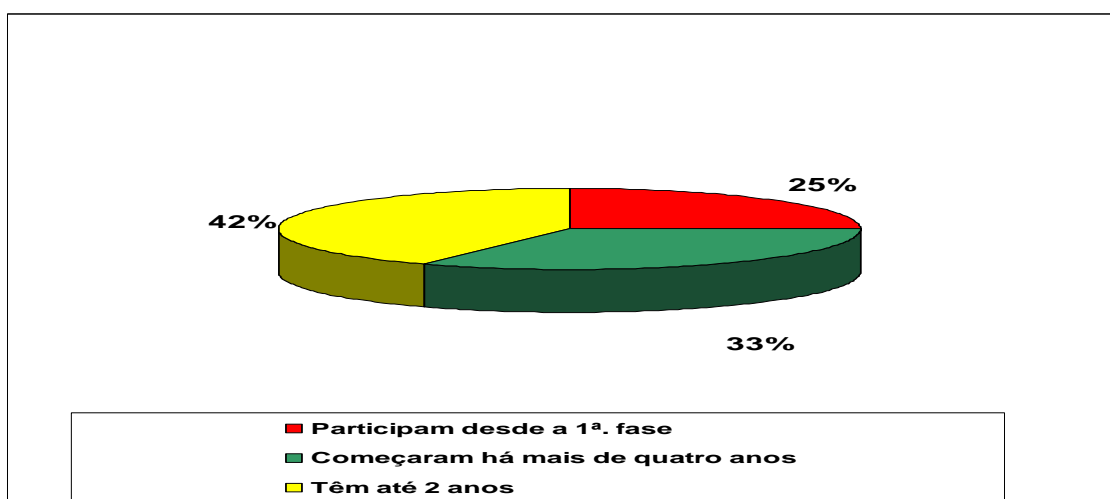
Gráfico 6 - Ano do último curso



Uma pessoa nunca participou, logo depende exclusivamente da formação oferecida pela rede municipal, 3 pessoas não responderam talvez por receio de mostrar que estava defasado em relação aos outros.

De acordo com o gráfico abaixo, há uma heterogeneidade no grupo que vem participando atualmente dos encontros. Por isso é necessário se retomar os princípios do começo da Formação Continuada, pois o gráfico 7 mostra que a maioria (42%) só participa das reuniões há 2 anos, logo perderam os primeiros encontros que forneceram a base teórica da Formação, e isto pode dificultar muito a continuação do processo.

Gráfico 7 - Tempo de formação continuada



Acabamos de sucintamente apresentar uma amostra do perfil do profissional que está envolvido no ensino de Inglês da escola pública municipal de Maceió. A amostra é pequena, mas levando-se em consideração as proporções conseguimos visualizar esse profissional e alguns de seus dilemas.

1.6 – O perfil dos alunos das escolas municipais pesquisadas

Houve um tempo em que era mais fácil fazer o professor proceder com maior cuidado à liturgia da sala de aula: o zelo e valorização da caderneta, o tempo dedicado à leitura, atenção especial a todos os fatos do seu dia-a-dia, isso porque, de acordo com a filosofia da época, o professor que tivesse esse perfil teria mais sucesso. Aquino (2000) concorda que hoje o contexto é outro: o aluno não mais se responsabiliza pelo seu aprendizado. O que se esperava, em termos de comportamento, não vem mais pronto de casa, o professor tem que negociar com o alunado, senão corre o risco de não conseguir trabalhar.

Sabemos que os estudantes que freqüentam a escola pública já não gozam de uma situação privilegiada em termos financeiros; imagine o aluno do turno noturno, que escolheu este horário para poder trabalhar durante o dia e ajudar na renda familiar, ou ainda pior, o aluno fora de faixa, que volta à escola depois de vários anos sem estudo, totalmente descontextualizado com as exigências da globalização e da nova lei educacional, como ocorre ao aluno egresso do EJA. A maioria desses alunos do turno noturno trabalha em funções braçais: as mulheres são domésticas ou babás e os homens vendedores, ou prestam serviços gerais. Para muitos, não existe o interesse no aprendizado do Inglês; pois, para eles, isso não fará diferença no trabalho. Até mesmo os alunos que dizem gostar das aulas de Inglês e que têm mostrado mais facilidade para aprender, quando perguntados sobre a influência que esse aprendizado terá no seu futuro, não têm resposta. Todos eles dizem que é importante

aprender uma LE, mas é como se para eles esse tempo já tivesse passado, agora não interessa mais.

A Formação Continuada tem sido vista por alguns professores como o lugar ideal para extravasar suas angústias, contar os conflitos que têm enfrentado em sala de aula, com a esperança de saber se todos têm passado pelas mesmas aflições e se têm algum conselho para compartilhar. Durante os encontros observados, uma das professoras disse que estava *“freqüentando sessões com um psicólogo para não enlouquecer de vez”*. Esta professora já tinha sido até ameaçada de morte por um aluno.

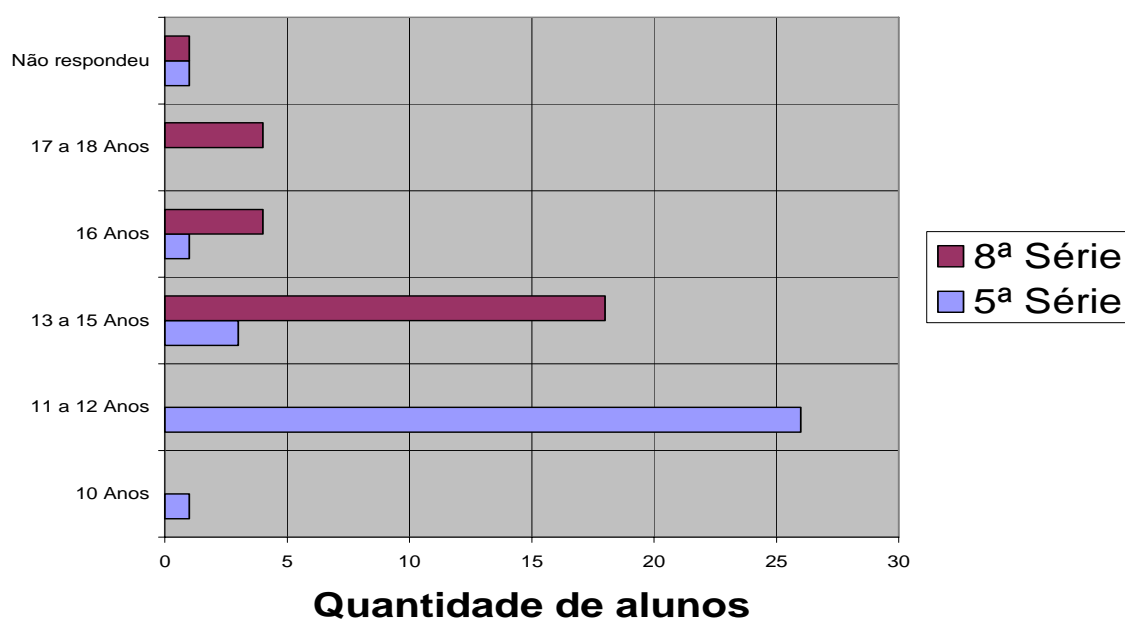
Alguns alunos, por razões diversas, se interessam mais do que outros pela disciplina, como é o caso da aluna Francy (nome fictício) apontada pelo professor Cravo como uma aluna que tem um nível de interesse muito acima da média da turma. Isso é o que chamamos de motivação pessoal, quando nem sempre importam as condições em que é oferecido o ensino: o aluno aprende do mesmo jeito. Aproveitamos para fazer uma pequena entrevista com ela e descobrimos que Francy, 13 anos, estudante de uma das escolas observadas, é do 9º ano, estudou Espanhol na antiga 5ª. e 6ª, séries e começou Inglês no ano de 2006. Ela diz que *“se pudesse escolher a LE para 2007 seria o Inglês mesmo, pois atualmente é a língua mais importante para o futuro de qualquer estudante”*. Na mudança do Espanhol para o Inglês, ela aponta um pequeno estranhamento porque tinha medo de errar as respostas orais feitas pelo professor de Inglês. Mas quando notou que estava entendendo as perguntas e que não tinha sérios problemas para falar, se soltou e hoje gosta muito das aulas. A maior diferença, notada por ela, entre a professora de Espanhol dos anos anteriores e o professor de Inglês atual é que a professora dava muitas músicas nas aulas.

E em 2007 o que a aluna está percebendo é uma diferença entre o ensino deste ano e o do ano anterior, apesar de estar estudando com o mesmo professor, pois por conta da falta de material didático, o professor voltou à metodologia adotada antes da Formação Continuada, isto é, voltou

às aulas de gramática, em que o aluno só aprende nomenclatura gramatical³⁵.

Analisaremos a seguir os gráficos feitos a partir dos dados obtidos sobre os alunos das duas turmas observadas, através do questionário aplicado³⁶.

Gráfico 8 - Idade dos alunos



Lembramos que os dados foram obtidos a partir de duas turmas diurnas, (as turmas do professor Cravo e da professora Flor) e podem, por isso, não configurarem a totalidade dos alunos do município, mas servem de amostra representativa. Quanto à idade pudemos observar que a distorção idade-série tende a aumentar com o passar dos anos do ensino fundamental. É difícil controlar essa distorção, mesmo numa rede municipal que tende a ser pequena. Este é um problema que tem causas sociais, pois

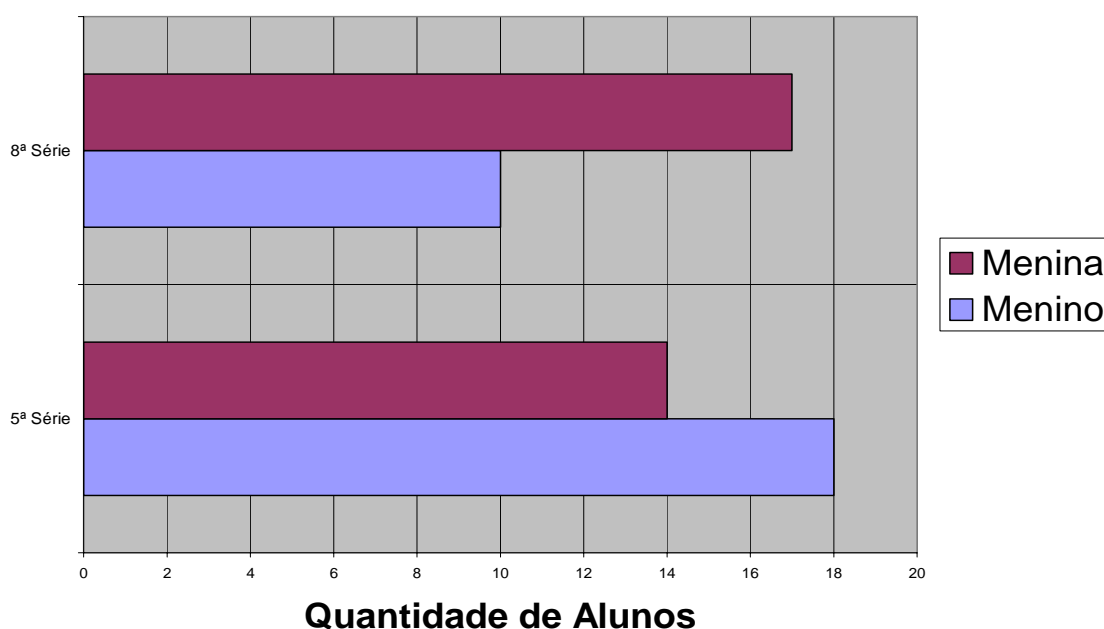
³⁵ A falta de livro se deve ao fato de que esta turma conseguiu cobrir o conteúdo do livro 1 totalmente no ano passado e o livro 2 só está disponível para xérox.

³⁶ O modelo do questionário está no anexo 9 e no anexo 10 há uma tabela com o quadro demonstrativo dos dados obtidos.

já é do senso comum o estado deficitário em que se encontra o ensino público, a precariedade dos programas sociais entre outros³⁷.

Já com relação ao sexo das crianças e adolescente, notamos que as meninas tendem a permanecer até o final do ensino fundamental enquanto que o número de meninos diminui. Esse é um quadro que também tem ligação com o social do nosso Estado, em que muitos desses meninos começam cedo a serem provedores da família, afastando-se assim dos estudos.

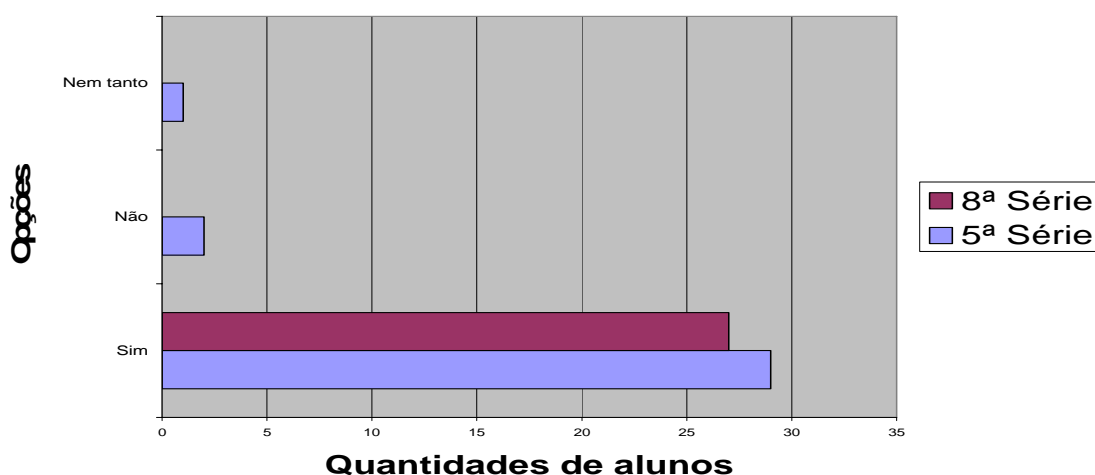
Gráfico 9 - Sexo dos alunos



Quanto à importância dada à disciplina e ao interesse mostrado, continua a aparecer o paradoxo entre o discurso e a prática, pois a maioria diz que aceita a disciplina, que aprender Inglês é importante e que se interessam nas aulas, mas na realidade, por várias razões, não se dedicam a disciplina como às outras do currículo. Vejamos o gráfico abaixo.

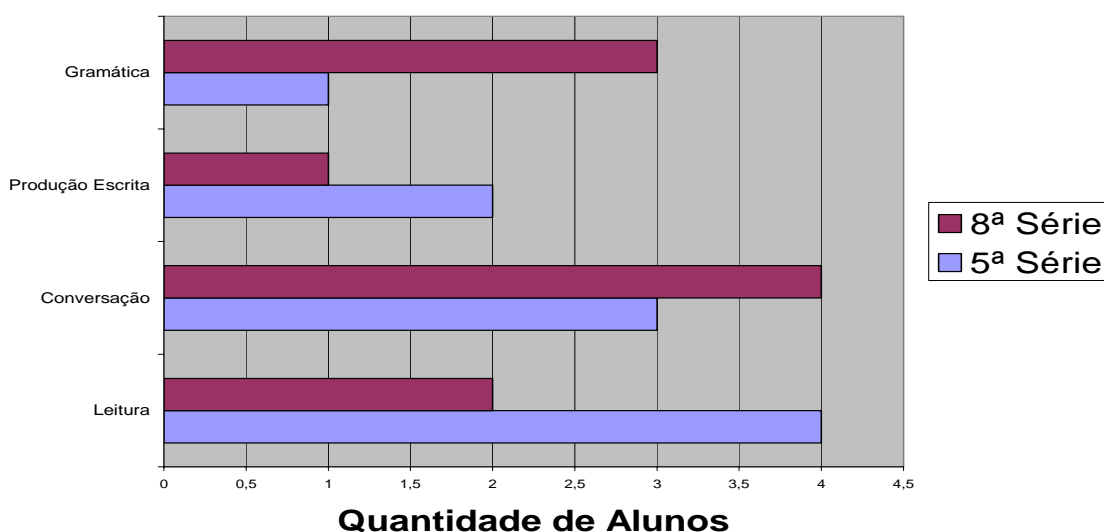
³⁷ Veja-se matéria da Folha Online que coloca Alagoas como primeiro lugar do Brasil em exclusão escolar. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u365413.shtml> Acessada em 7 de janeiro de 2008.

Gráfico 10 - Importância do Inglês



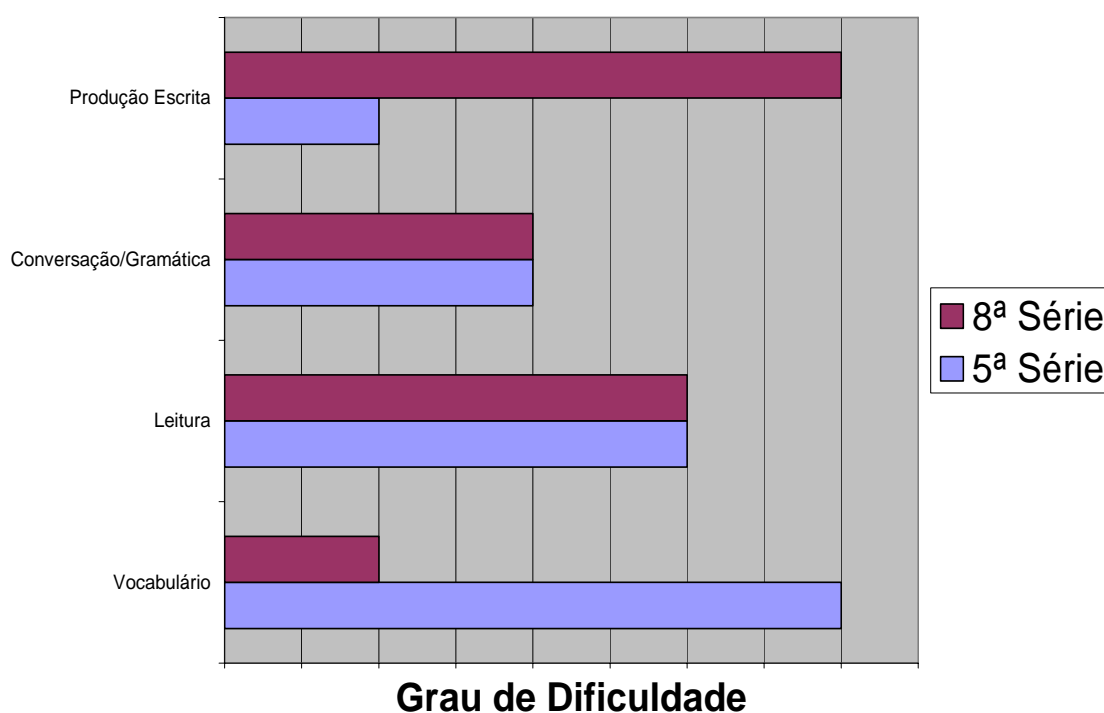
Houve alguns discursos na turma de 5ª série contrários à importância dada ao estudo da Língua Inglesa, mas notamos que esse discurso vai sendo abafado pelo discurso da massa, e desaparece totalmente no último ano do ensino fundamental. Em relação às atividades mais apreciadas pelos alunos, notamos que o gosto pela gramática aumenta muito com o passar dos anos do ensino fundamental, talvez pela proximidade dos exames de PSS, que apesar de tudo, continuam enfatizando muito a habilidade gramatical dos estudantes em detrimento das outras habilidades trabalhadas.

Gráfico 11 - Atividades mais apreciadas pelos alunos



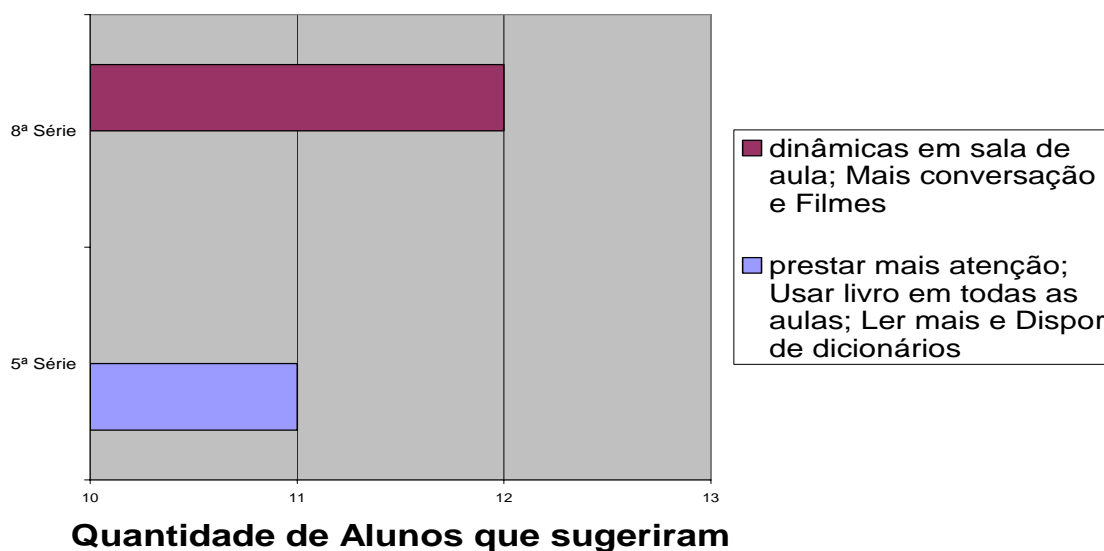
As dificuldades apresentadas pelos alunos, revelam que o vocabulário deixa de ser tão problemático para eles com o passar dos anos de estudo, isto é compreensível, pois as palavras usadas pelos professores para exemplificar os assuntos começam a se tornar repetitivas, enquanto que na 5ª série tudo é novo, pois é a primeira vez que o aluno entra em contato com a LE. Já em relação à leitura, o que nos impressionou foi a coincidência na dificuldade das duas turmas. Pode ser também que a deficiência de aulas de leitura em Língua Materna possa estar gerando conseqüências negativas nas leituras de outras linguagens.

Gráfico 12 - Habilidades mais difíceis para os alunos



Sabemos que os alunos do ensino fundamental não têm maturidade suficiente para fazerem críticas consistentes ao processo ensino-aprendizagem de uma LE, mas pedimos que eles sugerissem alguns tipos de atividades que eles acham que poderiam tornar esse processo mais prazeroso. Notamos, cruzando os dados do gráfico 11 com as observações de aulas, que o que os alunos mais pedem é justamente o que os professores menos fazem.

Gráfico 13 - Sugestões dos alunos



O que notamos é que com o passar dos anos o aluno começa a sentir falta de atividades lúdicas, é como se uma conscientização fosse acontecendo ao longo dos anos, mostrando que algo ficou a desejar no seu aprendizado. Esse algo pode estar relacionado à questão afetiva que é tão importante na aprendizagem de uma língua.

2 - A contribuição da Formação Continuada em Maceió

A seguir me proponho a discutir alguns dos vários pontos positivos decorrentes do processo da Formação Continuada de Inglês da SEMED e a tratar algumas idéias trazidas pelos próprios professores participantes que responderam ao nosso questionário.

2.1 – Contribuição para a renovação das aulas

A disciplina que tradicionalmente cuida de orientar e supervisionar os estágios dos cursos de licenciatura foi denominada por muitos anos de Prática de Ensino (de Matemática, de Geografia, de Português, de Inglês, etc.), mas, atualmente, com as orientações da nova LDBEN, a disciplina passou a chamar-se, no caso dos graduandos em Inglês, de Estágio Supervisionado de Ensino de Inglês. Como uma prática regular, os alunos

cumprem um período de estágio de observação e outro período de estágio de regência. A “prestação de contas” oficial das atividades de estágio no curso de Letras, tanto o de observação, quanto o de regência de aulas, se faz através da apresentação, por parte do licenciando, de relatórios.

Usamos os relatórios de observação produzidos pelos estagiários como uma das fontes (secundárias, é claro) de informações da prática pedagógica de professores de Inglês da rede municipal de Maceió no intuito de comprovar a existência ou não, decorrente das ações da Formação Continuada, de um trabalho instrumental para leitura e nocional-funcional para a oralidade. Toda a literatura rastreada bem como as experiências anteriormente observadas nas escolas do município pelos estagiários do curso de Letras, apontavam para a necessidade de uma série de medidas que mudassem o quadro apresentado até então. Durante o primeiro período dessa formação, a maior ênfase dada pela professora-formadora foi na preparação dos professores para o trabalho com a abordagem comunicativa do ensino de línguas numa postura instrumental e nocional-funcional.

Visto que o número de professores alcançados durante os primeiros anos de Formação Continuada não foi de 100%, nossa hipótese é de que embora a proposta formativa, empreendida neste intervalo de tempo, esperasse que todos os professores adquirissem mais conhecimentos e os incorporassem às suas práticas, o nível de integração e participação se constituiu num elemento diferenciador dos resultados alcançados, como pudemos comprovar com a primeira análise dos relatórios já citados e também com a observação de aulas de dois professores da rede.

Tentando explicitar, sucintamente, a dinâmica que resulta na elaboração do relatório de observação por parte dos estagiários, vale salientar que, antes de se iniciarem as observações, o professor da disciplina, ou seja, o supervisor do estágio fornece um roteiro para monitorar essas observações, com vários tópicos, e ao explicitar esses tópicos, o professor-supervisor faz várias recomendações ao estagiário no sentido de observar alguns preceitos éticos, como, por exemplo, não insistir em perguntas que tragam algum desconforto ou constrangimento aos

professores titulares das turmas observadas, e manter sempre uma atitude respeitosa diante desses profissionais que aceitaram os estagiários para observar suas aulas. Os tópicos que geralmente constam do relatório são: objetivo, conteúdos trabalhados, recursos didáticos utilizados, características ambientais, características dos alunos, desenvolvimento da aula, relacionamento professor-aluno, tendências metodológicas, competência técnica e habilitação profissional do professor e apreciação da aula pelo estagiário.

Ainda como preparação do estagiário, faz parte da discussão dos tópicos apresentados uma sugestão do supervisor do estágio de que o relatório a ser apresentado no final das atividades não seja apenas descritivo, mas também reflexivo e relacionado às teorias estudadas. Para familiarizar o licenciando com esse gênero acadêmico, o professor-supervisor leva para sala de aula alguns relatórios considerados como exemplares, provenientes de estagiários de turmas anteriores, a fim de que sejam examinados, apreciados e sirvam de motivação.

Deixando de lado as deficiências nas habilidades básicas de leitura e de escrita dos estagiários, e considerando o ponto de vista específico da prática pedagógica nas escolas, reconhecemos que o licenciando, por estar na sua Formação Inicial, apresenta, ainda, uma acentuada imaturidade não só em relação ao ensino como um todo, mas também, e principalmente, ao ensino de LE, fato também comentado por Damianovic (2003). Não esqueçamos de que, para a maioria dos licenciandos, esses estágios são, de fato, os primeiros contatos e experiências na área do magistério e da sua dinâmica no âmbito escolar. Isso pode explicar a falta de reflexão ao longo de alguns relatos, que se limitam às descrições curtas, isoladas, descontextualizadas e até repetitivas. Convém salientar, entretanto, que, apesar dessa imaturidade, uma certa parte dos estagiários consegue apresentar descrições entremeadas de algumas reflexões e ponderações. E como não temos condições, a não ser pela observação direta, de vislumbrar a prática dos professores, podemos sim, por meio dos relatórios, inferir sobre esta prática.

Tentaremos nesta parte, através da análise de 6 relatórios de observação de aulas de alunos concluintes do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal de Alagoas dos anos de 2003 e 2004, que envolveram 6 escolas municipais, observando um número de 13 aulas dadas por 9 professores diferentes da rede, buscar alguns resultados da Formação Continuada.

Esta parte da pesquisa utilizou uma quantidade relativamente pequena de relatórios (6), mas o número de treze aulas nas escolas municipais de Maceió neles descritas nos deu condições de trabalhar com uma boa quantidade de situações e de relatos que nos fez ter uma amostragem razoável da situação do ensino de Inglês na rede municipal.

Os estagiários discutiram a necessidade de motivar nos alunos a aprendizagem da Língua Inglesa, discutiram também a relação estabelecida entre a prática centrada na gramática ou centrada na comunicação. Este fato deixa claro que as observações ora mostravam uma postura tradicional por parte dos professores, ora mostravam uma postura mais comunicativa.

Apesar de apresentarem algumas falhas nas descrições e nas ponderações, os relatórios continuam sendo um dos instrumentos indispensáveis para a visualização da prática docente, pois além de serem um registro, são também uma oportunidade para a prática da reflexão, mesmo incipiente, sobre o dia-a-dia da profissão que os licenciandos vão abraçar. Além disso, é uma iniciação e um bom exercício para a pesquisa etnográfica. Isso não quer dizer, entretanto, que esse gênero não possa ser renovado de alguma forma, para melhor atender à finalidade a que se propõe. Entre os 9 professores da rede municipal observados nesses relatórios estão alguns que participam e alguns que não participam da formação. Isto pode ser uma das razões das diferenças em relação às práticas pedagógicas observadas nas aulas.

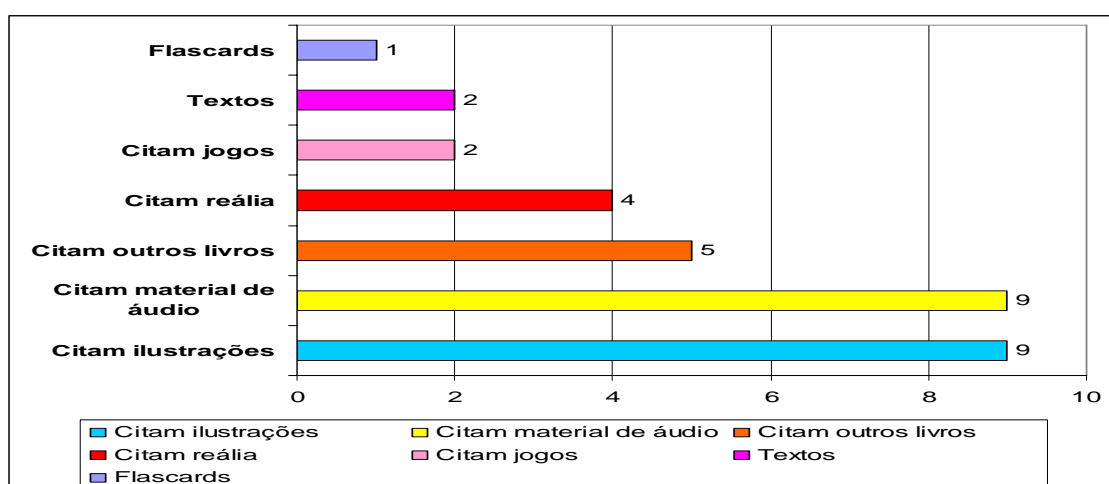
O fato de no começo dos encontros de formação, há mais de 10 anos, os professores definirem uma proposta de ensino de Inglês com currículo próprio e produzirem um livro didático para o Ensino Fundamental,

que foi pilotado por eles mesmos, já traz alguns benefícios gerais para o processo como um todo: é a oportunidade de desenvolvimento da autonomia dando seus frutos, mesmo que ainda em fase de amadurecimento.

Pudemos perceber, pela análise do corpus, que há entre os professores da rede municipal uma preocupação maior em se trabalhar com uma abordagem interativa, por conta das dinâmicas observadas nas salas de aula, o que fez os estagiários destacarem a tendência grande dos professores para trabalharem a comunicação com os alunos, (6 aulas giraram em torno de funções comunicativas), mais uma vez a presença do livro facilita, pois evita o desperdício de tempo para cópia e o livro já é de cunho nocional-funcional. A instrumentalidade do Inglês também foi realizada pelo uso de textos (3 dessas 13 aulas giraram em torno de um texto), diferentemente do que ocorre com as escolas das outras redes onde a prioridade vai geralmente para a gramática da língua. É claro que ter um livro didático que já assegura uma razoável seleção de textos autênticos e atividades de leitura já é um bom incentivo. Mas aqui novamente realçamos a importância do processo de Formação Continuada como geradora dessa práxis diferenciada.

A partir do resultado obtido pela coleta de dados do questionário aplicado, chegamos ao gráfico abaixo que mostra que entre os professores há um discurso que valoriza a variação nos recursos para as aulas de Inglês.

Gráfico 14 - Outros tipos de materiais usados



Os professores dizem ter uma maior preocupação com a diversificação de recursos didáticos em suas aulas, o que beneficiaria os diferentes estilos de aprendizagem que uma turma costuma apresentar. No entanto, nas aulas observadas pelos estagiários e pela pesquisadora nos meses de abril e maio de 2007 numa escola do Vergel do Lago e no mês de agosto numa escola do Barro Duro, a realidade foi diferente. Nenhum dos professores observados, nem mesmo Cravo e Flor, utilizaram recursos didáticos diferentes. Pode ser que, no caso das nossas observações em 2007, o tempo dispensado não tenham sido suficiente para perceber esse dado.

2.2 – Contribuição para a melhoria dos resultados da aprendizagem

Lembramos que aprendizagem é toda mudança de comportamento apresentada pelos estudantes. No contexto em que estamos trabalhando atualmente, onde não temos segurança nem dentro da escola, um outro dado relevante na análise dos relatórios, diz respeito ao relacionamento professor-aluno. Em 9 das 13 aulas observadas nos relatórios pelos estagiários houve um relacionamento cordial. Pode ser que o professor que tem uma programação a seguir que é o currículo específico da rede presente no livro didático, e se sente amparado pelo fato de o material didático estar sempre ao seu dispor, apresente um equilíbrio emocional melhor, que ajuda a evitar os atritos, tão comuns hoje em dia, entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, e este fato pode ser o responsável direto pelo ambiente descontraído tão propício ao aprendizado. Krashen apud Silveira (1999), na sua hipótese do filtro afetivo já era favorável ao fato de que questões emocionais como ansiedade, auto-estima e segurança podem influir no processo de aquisição de uma língua, tanto positiva como negativamente. Em termos numéricos, levando-se em conta o *feedback* apresentado pelos testes realizados em 2007 nas 2 turmas que observamos, encontramos o seguinte resultado do escore alcançado pelos alunos nas provas bimestrais.

Quadro 5 - Frequência de notas da 5ª série

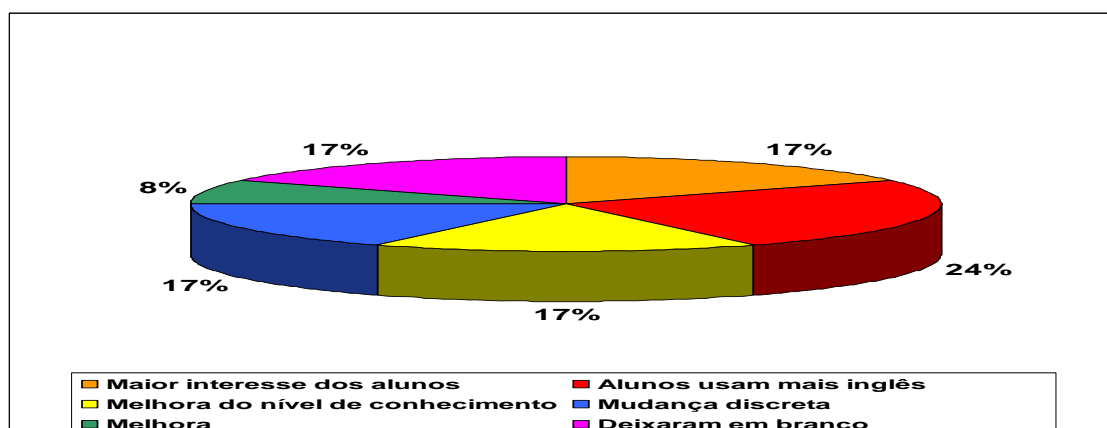
Notas	Frequência
3,0	1
4,0	1
5,0	1
6,0	7
7,0	8
8,0	8
9,0	7
10	9
Total	42

Quadro 6 - Frequência de notas da 8ª série

Notas	Frequência
5,0	3
8,5	1
9,0	5
9,5	1
10	20
Total	30

Na verdade, de acordo com o questionário aplicado aos professores, no geral, a mudança no alunado tem sido positiva desde a implantação da Formação Continuada na rede municipal, infelizmente a rede não tem estes dados informatizados.

Gráfico 10 - Percepção de mudança no alunado



2.3 – Contribuição para o crescimento profissional dos professores

Nos Referenciais para Formação de Professores o MEC assume o compromisso de melhorar a qualidade do ensino através da valorização do magistério, incentivando a formação, que é vista como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento. Logo nessa visão “ser profissional implica ser capaz de aprender” (p.63)

Em termos de metodologia, a contribuição que a Formação Continuada tem trazido para os professores é grande: dez entre os doze professores que responderam ao questionário elogiaram o processo de Formação Continuada, dois desses agradeceram até pelo que aprenderam através dos relatos de experiências dos colegas:

Alice: Tenho conseguido diversificar meus métodos em sala de aula, partindo dos relatos e das experiências dos colegas.

Flor: Melhorou muito o meu desempenho na sala de aula.

Sabrina: A Formação Continuada tem sido importante para o desenvolvimento da nossa abordagem comunicativa.

Josefa: Experiências através de diálogos com os colegas.

Além dos professores, até mesmo a atual coordenadora dos encontros diz estar se beneficiado dos estudos como podemos notar em sua fala na entrevista:

Eu mesmo tenho aprendido muito. Como meu ensino médio não foi voltado para o magistério, tenho procurado melhorar meus conhecimentos nas sessões de estudo e na hora em que estou me preparando para dar a formação.

Em termos de conteúdo lingüístico, cerca de 60% dos professores afirmaram que a contribuição da Formação Continuada é boa. Temos até o testemunho oral de uma das professoras que passou 10 anos afastada do ensino de Inglês, e se encontrava muito defasada em termos de conteúdos lingüísticos, mas que se recuperou bem durante os primeiros encontros da formação. Além dela vejamos outros depoimentos:

Bruno: *Enriquecido meu vocabulário.*

Valentina: *Aprendemos a selecionar melhor os conteúdos.*

Em termos de desempenho na língua, 67% dos professores disseram que a contribuição da formação é boa.

Valentina: *Conseguimos ser melhores na fluência da língua.*

Solange: *Ótimo, como eu falei antes que estamos trabalhando um Inglês voltado basicamente para a comunicação.*

Na entrevista com a coordenadora atual da Formação Continuada de Inglês, ela diz:

Temos trabalhado a oralidade por sentir que nunca é demais, a escrita não tem sido contemplada, acho que o conhecimento geral, mais teórico é que tem sido mais enfatizado.

Talvez por isso, um dos professores mostrou sua frustração em relação à melhora do desempenho lingüístico, por esperar que a oralidade fosse mais desenvolvida nos encontros atuais:

Valter: *É preciso aproveitar mais o tempo, acho que temos que aprender falar Inglês falando.*

Essa fala muito nos impressionou, pois é um professor de Inglês ousando se expor, a ponto de confessar que tem que aprender a falar. Essa é uma atitude digna de aplausos, nem todo mundo tem essa coragem, achamos que a garantia de uma melhora no desempenho oral por meio da prática da conversação nas sessões de estudo dos professores, levaria mais professores a freqüentar as reuniões de Formação Continuada, pois essa é uma das melhores lembranças que os professores guardam do início da formação, sem esquecer que seria um grande estímulo para os que desejam melhorar sua habilidade oral.

CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES FINAIS

Nesse momento do trabalho, que não é um momento conclusivo, a não ser para nós mesmos, pelo esgotamento do tempo, chegamos a perceber a Formação Continuada como um fenômeno de múltiplas facetas. Logo, seu sucesso ou fracasso, não é decorrente apenas de um fator. Além da capacidade do coordenador, há de ser considerado o engajamento dos professores, a responsabilidade da instituição que a oferece, as escolas que apóiam esses profissionais, entre outros fatores.

Apesar de não atingir todos os professores da rede, as sessões de estudo da Formação Continuada da rede municipal em Maceió têm dado sua contribuição do ponto de vista do uso de uma abordagem de ensino de LE. A necessidade de continuidade desse processo é indiscutível.

Observamos que o problema do ensino-aprendizagem de LE está também, e talvez, em maior escala, muito além da sala de aula. Ele é, como diz Leffa (2005), um problema tão político quanto metodológico. A questão da formação político-ideológica do professor parece mesmo ser mais forte do que todas as outras. Que perspectiva pode ter o estudante de línguas que está a mercê de professores que não têm uma autonomia suficiente para um ensino tão específico e também não desenvolvem a criticidade e a reflexão? A Formação aparece como um espaço propício para que esse desenvolvimento seja oferecido aos professores nos encontros. Mesmo assim, ainda há outras questões a serem resolvidas.

Apesar de a rede ter adotado um livro didático que tem como base o método funcional para o trabalho com a oralidade, e instrumental para a leitura, o que caracteriza uma tendência metodologicamente comunicativa, apenas 7 das 13 aulas observadas pelos estagiários foram consideradas comunicativas, de acordo com os relatórios de estágio de observação analisados. Isso já é um indício de que as crenças pessoais e a prática de um professor não são mudadas tão facilmente só porque ele começa a fazer

parte de um projeto de Formação Continuada. Há realmente muitos outros fatores intervenientes na condução dessa ação, e nesse caso específico, um desses fatores pode se relacionar ao despreparo do professor para enfrentar o ensino da conversação. Geralmente se confunde o mero treino oral repetitivo de estruturas (o drill) com a prática da produção oral (a conversação). É preciso, para obter total engajamento na abordagem comunicativa, melhorar a habilidade oral dos professores. Como já dissemos, há várias outras áreas que precisam de investimento. Entre elas a importância de um quadro estável de professores, a qualidade da Formação Inicial, o planejamento coletivo, a adequação das instalações, condições adequadas de trabalho e salário, entre outras.

Os resultados da pesquisa confirmaram as hipóteses de que os professores da rede municipal que já eram interessados, inquietos e que buscavam alguma renovação do seu ensino se beneficiaram da Formação Continuada, mantendo, segundo as observações de aulas de um desses professores, um ensino diferenciado e mais eficiente em relação à Proposta que fundamentava os encontros de formação. Por outro lado, professores que pareciam estar satisfeitos com a sua prática não absorveram elementos da proposta de Formação, que levassem a renovar de alguma forma o seu ensino. Com efeito, isso ficou evidenciado nas aulas do segundo professor observado, que demonstrou um ensino tradicional e fragmentado, com conteúdos repetitivos e pouco significativos.

Preciso é, então, dar maior atenção aos problemas político-administrativo-ideológicos que a Formação Continuada enfrenta. Lembramos também que existe a necessidade de haver um controle mínimo por parte da SEMED dos resultados dessa ação, o que pode ser feito através do sistema de avaliação e das notas. É necessário saber se o modelo de testes aplicados está de acordo com a Proposta da Formação, se sim, o “score” dos alunos mostrará o preparo ou não dos professores para essa prática, o que implicará mudança no planejamento da Formação.

Professores que não querem mudar, ou que não conseguem mudar tornam-se obstáculos para os formadores transporem e assim está

travado o conflito. Tudo indica que enquanto não forem implementadas as outras políticas necessárias como o *status* da carreira do magistério, a valorização salarial dos educadores, a informatização das escolas, a organização das salas de aula e a cobrança do compromisso efetivo com o trabalho, a Formação Continuada sozinha não trará os resultados esperados.

Para problemas complexos e multifacetados não existem saídas simples. Nossa pequena contribuição se dá na forma de sugestões que esperamos possam facilitar a continuidade de um trabalho tão significativo como é esse da Formação Continuada, pois é também dever das políticas públicas diminuir as diferenças sociais existentes, nesse caso específico, a diferença entre os que podem pagar cursos particulares de Inglês, fazer intercâmbio cultural, ou mesmo morar em um país de Língua Inglesa e os que dependem apenas da escola pública para adquirir conhecimento de uma outra língua.

Poderia ser feito um levantamento das crenças de ensinar e aprender Língua Estrangeira de todos os professores da rede, antes do planejamento dos encontros de 2008, para, a partir delas, redefinir os contornos dos encontros. Já que o tempo oferecido – 3 horas quinzenais – é pouco, as atividades individuais como as leituras poderiam ser feitas ou complementadas através de recursos da EAD. Sabemos que o acesso à informatização ainda não é geral; logo, poderia ser criado um laboratório de informática de livre acesso em local centralizado para os docentes da rede, a fim de que eles pudessem melhorar tanto seu nível de proficiência na Língua Inglesa, através de exercícios orais, como também melhorar o nível de letramento digital.

Sabemos que boa parte das escolas brasileiras públicas ou particulares não oferecem condições adequadas de trabalho, na maioria só há condições de domesticar os alunos para dar as respostas esperadas, não há condições de estimulá-los a desafios de criatividade; então, com a realização de um estudo rastreador das condições de funcionamento das escolas – o que pode ser feito através de um mapeamento –, poderia ser

levantado o perfil da infra-estrutura das escolas municipais, para, não apenas saber dos recursos que cada uma tem disponível para o ensino de línguas, mas também para tentar suprir as escolas que porventura se mostrarem mais deficientes nesses itens, equipando as salas de aula de LE com TV, DVD, som, projetor e etc., para facilitar o ensino de uma disciplina que tem, a partir do código usado, diferenças imensas em relação às outras do currículo.

Como diz a LDB no capítulo 2, artigo 24 e parágrafo IV: “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de **línguas estrangeiras**, artes, ou outros componentes curriculares” (grifo nosso), na escola o número de alunos atendidos em cada aula de inglês poderia ser homogeneizado, em termos de conhecimento prévio, através de um teste diagnóstico, e esse número, no caso dos alunos que apresentassem maior defasagem, poderia ser diminuído para otimizar o atendimento individual que o aprendiz de uma LE precisa; além disso, comitês de Inglês com os alunos que têm mais conhecimento da língua poderiam ser criados para poderem ajudar os alunos menos habilitados e, ao mesmo tempo, aumentar o sentimento de solidariedade e responsabilidade dos que fariam parte dos comitês.

Para recompensar os professores participantes da Formação desde sua implantação, a Secretaria poderia encaminhá-los para um curso de especialização em ensino-aprendizagem de LE, assumindo os custos desse curso, como forma de dar um retorno pelas horas de Formação Continuada. Além de estar gerando novos formadores, que poderiam depois formar núcleos de formação por escola, o que seria ideal para atender às peculiaridades de cada situação, isso daria condições de atender melhor os professores novatos que continuariam na Formação Continuada para compartilharum conhecimento mais aprofundado da Proposta da rede.

Imbernón (2004: 40), afirmou que a Formação deve dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado,

envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação formal um equilíbrio entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas realizações.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento profissional do professor não é consequência apenas do seu desenvolvimento pedagógico, de seu auto-conhecimento e compreensão ou do desenvolvimento cognitivo-teórico que ele possui, mas é um decurso de tudo, podendo ser limitado ou incrementado, dependendo da situação que sua carreira docente estiver enfrentando.

Este trabalho não teve a pretensão de obter explicação para todos os fatores envolvidos na complexidade da Formação Continuada, entretanto consideramos razoavelmente suficiente para responder ao questionamento inicial que motivou a pesquisa. Assim sendo, esperamos ter sido o mais imparcial possível no estudo da evolução histórica da Formação Continuada para Professores de Inglês da Rede Municipal e no julgamento dos resultados da nossa pesquisa sobre uma ação tão necessária nos dias atuais para a melhoria do ensino, como é a Formação Continuada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina - expressão de uma conferência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 37, n. 86 pp. 5-31, abril-junho/1962.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

AQUINO, Julio G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

BALLALAI, R.. In R. T. NASR et alli (Eds). **Foreign language teaching and cultural identity**. São Paulo/Brussels: Instituto de Idiomas Yázigi-AIMAV, 1982. p.11-34

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – IEL – Unicamp, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, vol 7, n. 1, 2004. (123-156)

BARROS, Abdizia Maria Alves. **A formação das professoras que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda (re)velada**. 2003. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió: Ufal, 2003.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control**. Vol 1. Theoretical studies towards a Sociology of Language. Londres: Paladin, 1971.

BOHN, Hilário I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, Vilson J. (Org) **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, v. 1, p. 115-123.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Referenciais para formação de professores**, Brasília, MEC / SEF, 1999;

BRITZMAN, D. Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. **Harvard Educational Review**, 56: 442-472. (1986).

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CELANI, M. Antonieta A. A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º. e 2º. Graus. In: ABRALIN. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Vol 1**. Maceió: Imprensa Universitária, 1996.

CELANI, M. Antonieta A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?. In LEFFA, Vilson J. (Org) **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001 v.1, p. 21-40.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976, Determina que o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo-comum com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomenda a sua inclusão nos currículos de 1º grau e dá outras providências. disponível em <http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do;jsessionid=3D003BEB6B5805631960F8BA79EA78CC?codThesaurus=122502>

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971. Faz uma justificativa ao fato de a LDB só recomendar o ensino de LE.

CORREIA, J. Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, I. P. Alencastro (Org). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 1999

CUNHA, José Edmilson da. **Formação Continuada de Professores: Tendências e Perspectivas da Formação Docente no Brasil**. Disponível em http://mail.falnatal.com.br:8080/revista_nova/a3_v3/artigo_10.pdf

DAMIANOVIC, Ma. Crisitna, PENNA, L. & Gazotti-Vallim, M. A. O instrumento descrição de aula visto sob três olhares. In: BARBARA, Leia &

RAMOS, Rosinda de Castro G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2003.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas; Autores Associados, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismo**: guerras em torno da língua. 3ª. edição, São Paulo: Parábola Editorial, 2004

FITZGERALD, Frederico. **Gramática teórica e prática da língua inglesa, 1880-1940**. Edição da Livraria Selback de Selback& CIA, Porto Alegre.

FREUDENBERGER, Franciele & ROTTAVA, Lúcia. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, Lúcia & LIMA, Marília dos Santos. (Org). **Linguística aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

GRÈVE, Marcel de. **Foreign language teaching and cultural identity** - . **Prefácio**. São Paulo/Brussels: Instituto de Idiomas Yázigí-AIMAV, 1982.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. .4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário (1996) **Livro didático e qualidade de ensino**. v.16, n.69, jan./mar. 1996. INEP, 31p. (EM ABERTO)

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura – um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. A look at students' concept of language learning. In: **Trabalhos em Linguística aplicada**, n.17, 1991. p.57-65.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, 1999, n. 4, p. 13-24.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, v. 1, p.333-355.

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Ensino Laico" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002,

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

NICHOLLS, Susan M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**, 1999. 189 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese19.doc>.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)**, 2006a. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255>.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. A Imprensa e o Ensino de Línguas no Século XIX: O caso da província de Sergipe (1843-1888). **Revista da Fapese**, v. 2 n. 2 jul/dez 2006b, p 23-36.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de **Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI**, Belo Horizonte-MG, 2007

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series)

PATTO, Maria H. S. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PILETTI, N. **História do Brasil** 12^a ed. São Paulo: Ática 1991.

RICHARDS, J. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.C. and SCHMIDT, R. **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. London: Pearson Education, 2002.

ROSSEEL, E. Ensino de línguas e autenticidade. In: Centro de lingüística aplicada do instituto de idiomas yázigi. **Atualização e reciclagem em língua estrangeira**. Módulo 1, São paulo: Difusão Nacional do Livro, Editora e Importadora Ltda, 1984

SANTOS, Daniela Dias dos. **Crenças e opiniões sobre aprender e ensinar inglês na escola pública**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Maceió, UFAL, 2005.

SANTOS. Lucíola Lucínio de C. P. A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 2000, n. 111, p.172-181.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 147-163.

SEMED. **Proposta de Ensino da Língua Inglesa na Escola Fundamental**. SEMED-Maceió, 1997.

SESu. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=430&Itemid=420>

SILVEIRA, M. Inez Matoso. **Línguas Estrangeiras – uma visão história das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. São Paulo/Maceió, Catavento, 1999a.

SILVEIRA, M. Inez Matoso. **Functional English**: a basic course for Brazilian Teenagers. Maceió: SEMED, 1999b.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** *Educ. Soc.*, dez. 2000, vol.21, no.73, p.209-244. ISSN 0101-7330.

TICKS, Luciane Kirchhof. **Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês.** [Dissertação de mestrado]. Santa Maria, RS, 2003.

TOSTES, Simone Correia. Sobre a pretensa valorização das línguas estrangeiras no currículo escolar. In: MOLLICA, Maria Cecília.(Org). **Formação em Letras e Pesquisa em Linguagem.** Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2004.

TRASK R. L. **Dicionário de Linguagem e Lingüística.** São Paulo: Contexto, 2004.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** Disponível em <http://www.manamani.org.br/diversidadecultural.pdf>

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) **O professor de línguas: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2001, v. 1, p.125-133

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In LEFFA, Vilson J. (Org.) **O professor de línguas: construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2001, v. 1, p. 41-68.

ZIOLKOWSKI, Janusz. **La culture et le développement.** Ds *Cultures.* UNESCO, vol. VI, n 1, 1979, p. 20.

ANEXO 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO**

Prezado(a) Professor(a)

Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a este questionário, cujos dados a serem coletados servirão de base para a minha pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar o processo de formação continuada na área de língua inglesa. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também de disponibilizar minha dissertação em CD-ROM assim que ela for defendida.

Antecipadamente grata,
Profa. Niedja Balbino do Egito

Escola:

Você já foi “sujeito” de pesquisa acadêmica antes?

I. Dados referentes à sua formação acadêmica:

1) Graduação:

2) Instituição:

3) Ano de conclusão do curso:

4) Cursos de pós-graduação realizados:

() em nível de especialização

Área: _____ Instituição: _____ Ano: ____

() em nível de mestrado

Área: _____ Instituição: _____ Ano: _____

() em nível de doutorado

Área: _____ Instituição: _____ Ano: _____

5) Há quanto tempo trabalha na área de Língua Inglesa? _____

6) Como foi feita a sua opção para ser professor(a) de inglês?

7) Já participou de cursos de aperfeiçoamento realizados na área de docência?

() sim, oferecidos pela instituição de ensino onde leciona

() sim, oferecidos por universidades e/ou outras instituições

() não, nunca participei.

8) Ano do último curso de aperfeiçoamento: _____

9) Se você já teve algum tipo de experiência onde precisou usar o inglês para se comunicar (morou ou fez algum curso fora, recepcionou um estrangeiro, deu uma palestra em LE, etc.), relate como foi: Sentiu-se à vontade ou constrangido/envergonhado? Teve algum comentário a respeito do seu desempenho?

II. Dados referentes à formação continuada:

10) Há quanto tempo vem participando dessa Formação Continuada?

11) Você considera sua frequência regular?

12) Que contribuições a formação continuada tem lhe trazido:

a) Em termos de metodologia:

b) Em termos de conteúdo lingüístico:

c) Em termos de desempenho na língua:

d) Em termos de recursos didáticos:

13) "Que tipo de controle, supervisão ou acompanhamento havia ou há na sua escola em relação à formação continuada?"

14) No início, quais eram suas expectativas em relação à formação continuada? Há alguma que ainda não tenha sido correspondida?

15) De acordo com sua opinião, coloque em ordem de importância para um professor de inglês e seus alunos as habilidades de compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e conhecimento gramatical.

Para o professor	Para os alunos
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

Gostaria de justificar sua resposta anterior?

16) Que mudança no alunado você tem percebido desde que começou a freqüentar a formação?

17) Como sua rotina de trabalho tem influenciado sua prática pedagógica?

18) Quais eram as suas idéias sobre ensino quando você começou a dar aulas? São as mesmas hoje? O que mudou?

19) Quais as concepções de ensino/aprendizagem com que você mais se identifica atualmente?

() Tradicionais () Estruturalistas () Cognitivistas () Sócio-interacionista

20) Se você tivesse que identificar o elemento, componente ou fator mais relevante / útil ou importante para que um professor dê conta da sala de aula de língua estrangeira, qual seria esse elemento e por quê?

21) Qual a importância do material didático para você?

22) Que outros tipos de materiais didáticos você utiliza além do livro didático oferecido?

() outros livros didáticos;

- () material com áudio (fitas, DVDs, etc.)
() ilustrações
() reália
() outros. Favor especificar _____

23) Que de dificuldades você enfrenta ao trabalhar com qualquer tipo de material didático? _____

24) Como você faz a avaliação da metodologia que é adotada na Rede?

- 25) Quando você começou a utilizar a proposta pedagógica da SEMED,
() achou algumas dificuldades que hoje não tem mais;
() achou dificuldades que persistem até hoje;
() não achou dificuldades no início, mas agora elas estão surgindo;
() nunca achou dificuldades.

Agradecendo por sua valiosa colaboração, deixo meus contatos:

(82) 3341-0403 e 9331-4748

niedjabalbino@yahoo.com.br

Se não for incômodo deixe também seus contatos:

Fones: _____

E-mail: _____

ANEXO 2

TABELA DAS LEIS CITADAS REFERENTES AO ENSINO DE LÍNGUAS

O	LEI E DATA	ASSUNTO/CONTEÚDO
1	Decreto de 22 de junho de 1809	O príncipe regente cria uma cadeira de Língua Francesa e uma de Língua Inglesa, oficializando seu ensino no Brasil.
2	Decreto 20.833 de 21 de dezembro de 1931	Institui o Método Direto como método oficial de ensino de línguas vivas no Brasil.
3	Reforma Capanema (Decreto-Lei 4.244 de 09 de abril de 1942	Divide o ensino secundário em Ginásial com o estudo do Latim, Francês e Inglês e Colegial com o estudo do Francês, Inglês e Espanhol.
4	LDB 4.024/1961	Retira a obrigatoriedade do ensino de LE no 2º grau.
5	LDB 5.692/1971/ Resolução nº. 8 de 01/12/1971	Apenas recomenda o ensino de LE quando houver condições.
6	Parecer 853 do CFE, de 12 de novembro de 1971	Faz uma justificativa ao fato de a LDB só recomendar o ensino de LE.
7	Resolução 58 de 22 de dezembro de 1976	Volta a ser obrigatório o ensino de LE pelo menos no 2º grau.
8	LDBEN 9.394/1996	Obriga o ensino de LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.
9	RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
10	Projeto de Lei nº 3.987, de 2000	Coloca a oferta da Língua Espanhola no ensino médio como obrigatória para as escolas

ANEXO 3

RELATO DAS AULAS OBSERVADAS NA ESCOLA DO PROFESSOR CRAVO

Série: 9º ano A (antiga 8ª. série)

1ª. aula observada - Data : 13/04/2007

O número de alunos em classe é 30, sendo 18 do sexo feminino. A sala fica no 1º andar da Escola, é bem iluminada em termos de ventilação é razoável, pois existem 5 ventiladores (3 de teto e 2 de parede) para ajudar nesse sentido.

Esta aula começou com 29 alunos em sala e 13:50h entrou o último aluno.

O professor iniciou a aula com 30 minutos de atraso, (13:30h) me apresentou à turma e se explicou quanto ao fato de estar dando aulas de gramática usando o problema da falta de livro e também o fato de alguns pais terem reclamado na Secretaria de Educação a falta de gramática explícita nas aulas de Inglês.

Os alunos no início mostram um bom comportamento e se mostram interessados na revisão gramatical, pois até fazem perguntas; no entanto depois de 30 minutos começam a dispersar a atenção para conversas paralelas. Como fazia apenas 2 meses que o ano letivo havia iniciado, e essa turma tem as aulas de Inglês geminadas na sexta feira, até então só tinham revisado o verbo TO BE, primeiro porque o professor esteve doente e faltou uma semana e depois por causa do feriado da Semana Santa. O assunto dessa aula foi a revisão dos artigos indefinidos A e AN. O tom de voz do professor Cravo é bom e ele se mostra bem seguro ao ditar as regras, criando o texto escrito no quadro e os exemplos sem copiar de nenhum livro. O tempo das duas aulas que cai para 1:10 por conta do atraso do professor é dividido em :

- 10 minutos para conversa inicial onde o professor comprova ter um bom relacionamento com os alunos, que já ensina desde o ano anterior,

- 30 minutos para explicação do assunto.
- 30 minutos para cópia e solução do exercício de preenchimento.

2ª. aula observada - Data : 20/04/2007

Nesta aula 27 alunos compareceram e mais um aluno chega às 13:50. Foi trabalhado um texto que faz parte do livro didático que, nas palavras do professor, já fora esgotado no ano anterior, 'reading 10' (p. 86-87)

Como não há livros o professor empresta uma cópia do texto para cada aluno, que é recolhida no final da aula, para ele usar na turma seguinte. Como o reading 10 ocupa duas páginas do livro, o professor explica que eles devem copiar as perguntas que acompanham o material no caderno e dita as perguntas que estariam na página que ele não xerocopiou. Essa foi uma maneira achada pelo professor para não privar completamente os alunos das aulas de leitura. A turma habituada ao método instrumental, faz os exercícios com muita autonomia, poucas vezes o professor é solicitado para tirar dúvidas. Como novamente o professor começou a aula com 30 minutos de atraso, ele dá uma hora para eles trabalharem nos exercícios do texto e usa os 10 minutos finais para a correção geral.

3ª. aula observada - Data : 27/04/2007

Nesta aula os alunos fazem um trabalho com direito a consulta, e valendo nota. O professor assegura que o teste da próxima semana terá o mesmo grau de dificuldade, logo, quem se sair bem no trabalho, se sairá bem na prova.

4ª. aula observada - Data : 04/05/2007

Neste dia só foi realizado o teste individual.

ANEXO 4

ENTREVISTA COM PROFESSOR CRAVO

Data: 18/05/2007

1- Na sua opinião, para se aprender inglês, ou uma língua estrangeira qualquer, é preciso ser fluente na língua materna?

Não, eu acho que não. Tem muitos aqui que não têm esse conhecimento de português e eles conseguem falar direitinho, conseguem memorizar. Talvez não têm aquele conhecimento pleno, mas eles conseguem descobrir o... né?, decodificar a língua, eles conseguem.

A entrevistadora pede uma explicação:

Quando você diz que eles não têm conhecimento de português, é ..., como assim?

É que a gramática é muito... a gramática na vida deles ainda está muito distante deles. Muitas vezes eles não conhecem um artigo, uma preposição, eles não sabem escrever direito, mas nem por isso eles estão deixando de aprender a língua inglesa. Tanta gente que não sabe ler nem escrever, tanta gente que não consegue ler no cais do porto, né? Eles conseguem se comunicar em inglês e as vezes não sabem nem escrever direito, como é que chama? Eles são estivadores, né? Eles se comunicam, dentro do inglês deles, mas se comunicam.

2- Ok, assim... o ensino-aprendizagem de L. E., você acha que ele interessa a todas as classes sociais em uma comunidade?

Seria bom se a gente tivesse, o país desse as condições para se entender, como é a vida lá fora. Seria bom! Mas infelizmente, por enquanto acho que só interessa, serve para algumas partes da sociedade, o resto...

A entrevistadora pede uma explicação:

Que parte seria essa?

Por enquanto a parte que tem uma certa cultura, né? É o que a gente tá vendo, para quem tá aprendendo uma língua estrangeira, tem que ter uma certa leitura, ter uma certa condição e o restante não tá nem aí, só quer comer, beber. É como eles dizem: eu não sei nem o português direito, quanto mais, vou me interessar pela língua dos outros, não sabe nem a sua. Quem tem uma certa leitura, quem quer crescer é que tá procurando aprender (ininteligível) tentando se comunicar, procurando aprender como é a sociedade lá fora, a vida.

3- Ao estudar a língua inglesa é importante aprender esses elementos de cultura britânica ou americana ou qualquer outro?

A função da língua, de estar ensinando a língua estrangeira não é essa também? (ininteligível). A cultura eu acho que é importantíssimo.

A entrevistadora pede mais uma explicação: Teria uma cultura específica para ser passada na sala de aula?

De cada país desse?

Resposta da entrevistadora: Sim.

No contexto geral como é que vive o americano? Como é que gostam de comer? Como é que gostam de vestir? Como é o comportamento deles? Eu acho que é cultura no sentido geral, não apenas limitado a uma coisa...

Interrupção da entrevistadora: Eu mesma ainda tenho dificuldade nessa parte de cultura, porque a gente quando estudou não havia esse cuidado no ensino, ninguém tava falando ainda em ensinar cultura.

Agora, praticamente fala língua estrangeira, fala logo na cultura, né? Como é que vivem os povos?

A entrevistadora continua interrompendo: Mas eu fico pensando na questão do professor. Ele não foi formado para isso, como é que ele tem se virado hoje em dia para atender a essa exigência?

Aí né, nesse caso, já que hoje em dia (ininteligível) nós somos forçados a procurar a internete ta aí, como é que vive o americano? Como é que vive o inglês? Como é que vive o japonês? E a gente ta aprendendo e passando para os alunos. E ele também tem experiência... Tem alguns alunos que já foram aos Estados Unidos, já passaram lá um ano, dois. E aí já tem uma vivência, já chega pra gente e aí já passa. Nós não aprendemos desse tipo, mas muitos já têm pelo intercâmbio, noção e já passa, é uma troca de informações.

4- E o ensino de inglês, você acha que é valorizado?

O ensino de inglês ainda não é valorizado, ta começando, eu acho que está engatinhando. O inglês ainda é uma disciplina, como é que chama, para enfeitar o currículo do aluno, né? Tem até escola que passa para o aluno: inglês não reprova, inglês é igual a religião, não reprova. Não é que ninguém esteja interessado em reprovar o aluno. A gente quer que a língua inglesa esteja lá, (como é que chama?) na grade como alguma coisa importante. Mas infelizmente as escolas, elas não valorizam muito a língua inglesa, aliás, língua nenhuma, nem inglesa, nem o espanhol, nem o francês...

A entrevistadora interrompe mais uma vez: Eles não tão valorizando é nada. Parece que há o desconhecimento geral até dos próprios parâmetros. Os parâmetros colocam a língua estrangeira num patamar bem alto até de importância.

Eu acho que hoje em dia ninguém está dando importância a nada.

5- E você acha que a deficiência na aprendizagem do aluno em relação a L. E. tem a ver com a questão da sua baixa auto-estima?

Do pouco que nós temos tratado aqui na escola pública, acho que tem. O aluno é totalmente desinformado, culturalmente ele é totalmente desinformado. Você pra adquirir alguma coisa, você tem que ter um conhecimento, você tem que ter um pai ou uma mãe que tenha informação, são filhos do engraxate, do pescador, do catador de sururu, do cata-lixo... Qual é o estímulo que essa pessoa tem? Onde ele arranja esse tipo de incentivo é aqui na escola, quando saem daqui acabou, não tem estímulo nenhum para aprender. Alguns se interessam porque acham bonito, porque gostam, é inglês, o espanhol. Mas é uma coisa assim automática, é uma coisa bem pessoal. Tem uma turma com 40 alunos, tem 5 que se destaca, mesmo até aprender. Quando tem uma escola, tem inglês também na cultura, mas eles não têm (ininteligível) tem até de graça.

A entrevistadora interrompe novamente: Já que você tocou nesse assunto, você não indica, não, a eles o Centro da SEMED?

Tem a SEMED, né, mas, as vezes, é lá no Jacintinho. Quem mora aqui no Vergel e não tem dinheiro nem para vir pra escola, não tem condição, quanto mais para lá. E tem também no CEAGB, né (ininteligível) a situação financeira deles não permite... Enquanto a SEMED queria pelo menos nos bairros mais pobres (ininteligível) Infelizmente não tem, se tivesse seria uma boa.

6- E assim, o professor da rede pública e particular, quando eles são diferentes, é claro, porque eu sei que no seu caso você é dos dois, eles têm o mesmo domínio do idioma que eles estão ensinando em termos de oralidade?

Obs. O entrevistado diz que não entendeu a pergunta e há uma reformulação.

Não. O professor da escola privada, ele tem mais recursos, então ele geralmente, a escola exige mais dele, que ele se prepare, faça mais curso, faça intercâmbio. E a escola... E as vezes dá a você a

oportunidade pra isso também. E a escola pública, ela sonha em fazer mas nunca chega na real. Nós temos na SEMED aquela capacitação, mas é uma coisa que anda um pouco fora da realidade do professor, muito devagar, né? A capacitação não ta dentro no nível que deveria ser, acho que a capacitação tem que ser uma coisa mais... que obrigasse o professor a se preparar mais, a se organizar mais a se interessar mais, fazer ele crescer mais. A escola privada, ela sempre... oferece curso, as vezes até paga 50% de um curso (ininteligível), eu não fui ainda a nenhum porque trabalha em várias escolas, não tive tempo de ir. As vezes eles querem que a gente vá no domingo, lá na escola já foi, pra Recife, pra... Agora a escola pública, infelizmente, não tem oferecido muita coisa.

7- Qual seria então a melhor justificativa para o ensino-aprendizagem de inglês dentro da escola pública? Porque se justifica ainda existir esse ensino dentro da escola?

Ta no currículo, ta no currículo de língua estrangeira (ininteligível) a escola pública vai oferecendo de acordo com as orientações: tem que ter inglês coloca inglês, tem que ter espanhol, se coloca espanhol.

A entrevistadora interrompe: Não teria outra justificativa, não, para o ensino de inglês?

A justificativa para se ensinar inglês na escola pública é a mesma, e a gente vai trabalhando, cada um dentro das suas condições, da sua escola.

ANEXO 5

RELATO DAS AULAS OBSERVADAS NA ESCOLA DA PROFESSORA FLOR

Série: 6º. Ano B (antiga 5ª. série)

1ª. aula observada - Data: 02/08/2007

Número de alunos 46, sendo dois desistentes no 1º. Semestre. Dos 44 restantes, são 24 meninos e 20 meninas. As aulas de Inglês nesta turma têm a vantagem de não serem geminadas uma é 13:50h na quinta feira, e a outra é 13:00 na sexta feira. Os alunos são assíduos, há em cada aula uma média de 10% de faltas. A metade da turma já tem uma ótima participação oral durante as aulas, lendo as funções para a professora participando dos *role-plays* criados juntamente com a professora ou com os colegas. Nesta aula, como era o primeiro dia de Inglês depois do recesso, a professora comenta o teste do 2º. bimestre. Em seguida faz uma revisão para a atividade re-avaliativa.

2ª. aula observada - Data: 03/08/2007

A professora apresenta um diálogo, o n. 4 da página 19 do livro didático adotado na rede. A aula se torna envolvente e interessante. Os mais extrovertidos falam mais e os tímidos vão tendo mais chance de aprender por conta das repetições dos colegas.

3ª. aula observada - Data: 09/08/2007

A professora segue incentivando os alunos na prática oral das funções apresentadas na aula anterior explicando que é melhor falar e errar porque dá para corrigir do que não falar nada. Todos fazem a sessão chamada de LET'S TALK, onde eles escrevem diálogos com as novas funções aprendidas e em seguida a parte escrita com a sessão chamada ACTIVITIES, ambas na página 20 do mesmo livro.

4ª. aula observada - Data: 10/08/2007

Após a chamada , a professora faz a correção em coro da atividade passada na aula anterior. Como são duas páginas para correção, não sobra tempo para mais nada.

5ª. aula observada - Data:16/08/2007

A professora recolhe o exercício passado na semana anterior: a última questão da página 20 do livro didático. Como poucos alunos trouxeram, a professora pede que todos refaçam, desta vez no caderno, inclusive quem já havia dado na aula anterior, essa foi a maneira encontrada para que ninguém ficasse sem fazer o exercício.

6ª. aula observada - Data:17/08/2007

Após a chamada a professora faz correção oral do exercício que poucos os alunos fizeram na aula anterior. Depois de cerca de 20 minutos, a professora chama alunos voluntários para responder no quadro. Temos notado os elementos que Lynn Mário³⁸ apresenta como essenciais para que o processo de aquisição de uma outra língua aconteça ao mesmo tempo que ocorre o processo de aprendizagem. São eles a) motivação, que é a necessidade de comunicação que a professora cria a partir das situações sugeridas pelo livro didático; b) a quantidade de insumo e prática suficiente através do uso das funções em diferentes situações, tanto oral como escrita; c) ambiente descontraído, mantendo um bom nível de disciplina, apesar dos alunos serem considerados trabalhosos, no decorrer das aulas a professora está sempre brincando com eles para descontrair o ambiente; d) o feedback que em geral é conseguido no retorno advindo dos diálogos entre professor-alunos ou alunos-alunos e e) a ênfase no significado alcançado porque o livro didático já é totalmente significativo para a faixa-etária da turma e as

³⁸ O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, Lynn Mário T. Menezes de Souza (PUC-SP) mimeo.

suas necessidades educacionais, envolve personagens que são estudantes e que cursam o ensino fundamental.

7ª. aula observada - Data: 23/08/2007

A professora trabalhou a página 21 do livro didático, reforçando na correção dos exercícios escritos a prática oral.

8ª. aula observada - Data: 24/08/2007

A professora continuou corrigindo exercícios.

9ª. aula observada – Data: 30/08/2007

Neste dia não houve aula. A professora precisou faltar.

10ª. aula observada - Data: 31/08/2007

Neste dia os alunos já sabiam que só teriam a aula de Inglês. A professora se atrasou por cerca de 20 minutos, assim que chegou fez a chamada e para isso precisou desligar o ventilador por causa do barulho que este fazia.

A professora também cobrou a presença de alguns pais que foram convocados, mas não compareceram. A desculpa geral foi que a mãe ou pai estavam trabalhando. Houve até um aluno que disse: *ainda hoje não vi minha mãe*.

Enquanto isso alguns alunos ainda estão apagando as resposta do aluno que usou o livro no ano anterior, prática cobrada e supervisionada pela professora para assegurar que eles mesmos façam os exercícios e não apenas copiem a resposta dos colegas.

Sempre que vai apresentar uma função nova, a professora pede que os alunos guardem os livros em conformidade com os pressupostos da abordagem comunicativa que diz que primeiro deve-se apresentar a forma oral para que a forma escrita não interfira na retenção do novo vocabulário.

A expressão conhecida era: This is (nome). Agora a professora segundo a teoria do $x+1$ acrescenta a expressão “my friend”.

Agora os alunos começam a apresentar os outros com: This is my friend (nome).

Alguns alunos se negam a repetir sozinhos quando a professora pede:

“Eu não professora, eu não.”

Mas quando a repetição é em coro eles se juntam à turma. Todas as funções apresentadas ou revisadas neste dia são da página 22.

ANEXO 6

ENTREVISTA COM A PROFESSORA FLOR

1- Na sua opinião, para se aprender inglês é necessário ser fluente na língua materna?

FLOR: Não, eu acho que não. Porque... porque... nós temos exemplos de pessoas que não são... não falam assim o português, é... não falam português correto, mas eles falam inglês. Por exemplo: muitos taxistas que atendem é... estrangeiros, motoristas que atendem estrangeiros. Eles se comunicam com esses estrangeiros, e, assim, nas praias, a gente observa muito, esses meninos que vendem na praia, é... eles também eles falam alguma coisa, eles sabem se comunicar com o estrangeiro, tanto com a língua inglesa, italiano, não é isso? O espanhol... depende mais do tipo de pessoas que eles têm o convívio.

2- Certo, e você acha que o... que a aprendizagem de inglês, ela interessa a todas as classes sociais?

FLOR: Eu acho que interessa sim, porque... é uma coisa assim, que aos poucos está tomando conta também do nosso... do nosso país, do nosso dia-a-dia. A gente quando sai, a gente vê quantas propagandas, não é? Em inglês, não é isso? A primeira coisa que a gente vê, por exemplo: "outdoor", não é isso? A gente vê, e eles sabem falar e eles sabem o que é, não é isso? Pra assim, por exemplo, quem quer ser modelo, vai fazer o quê? Não diz assim: Vou tirar só fotografias, fotos, vou fazer um "book", não é isso? Então interessa e quem vai continuar seus estudos, quem vai fazer um mestrado, doutorado tem necessidade do inglês. E é uma coisa assim que é cultura. Se a gente não tiver... tomar conta da nossa língua, o inglês vai dominar a gente. Apesar de (interrupção de uma aluna). .. Apesar do nosso presidente ter falado uma coisa, que o inglês não é importante, que ele ia colocar o espanhol em primeiro lugar, mas a gente sabe que na realidade não é isso. O inglês é muito importante na cultura mundial, tudo.

3- E junto com o inglês, você acha importante aprender elementos de cultura?

FLOR: Eu acho que sim. Eles têm que saber, assim...Eles têm que ter um conhecimento prévio, não é?, para poder é..., ter mais facilidade na língua. E hoje em dia isso não é mais difícil, porque a gente tem aí a internete mostrando tudo, não é? A televisão também, quem não tem acesso a internete..., só que hoje em dia esses meninos todos têm acesso a internete. Quem não tem o computador em casa mas eles têm aí as "lan-houses" não é isso? Então é muito importante para eles saberem...é...ter conhecimento pra saber que aquilo ali é... de que país vem, mais ou menos na cultura daquelas pessoas, não é?

Mas, assim...sem precisar ser a cultura dos Estados Unidos?

FLOR: Não, a gente aprende aqui o inglês, dentro da nossa cultura. A gente aprende dentro da nossa realidade. Por exemplo, aqui, o que a gente ensina aqui, pelo menos, nas escolas do município, não é? É... as coisas que interessam a eles, não é?, no dia a dia. Não adianta dizer que a senhora Smith está lendo jornal na praia e tudo. Não! Eles aprendem no dia a dia, então torna interessante e ter resultado, como você já deve ter observado nesse mês que você passou aqui, como eles respondem..., o interesse deles. Vai despertando o interesse e como eles agem, vão querendo saber mais... as vezes, muito além do que a gente ta ensinando, como você presenciou hoje na aula.

4- Certo. E você acha que então o ensino de inglês é valorizado? Já que o inglês ta assim tão valorizado, o ensino dessa língua está acompanhando essa valorização?

Tem que ser valorizado, eu acho que depende muito também do profissional, da maneira como a pessoa transmite e faz eles verem a importância, porque eu me lembro que quando eu cheguei ... quando eu cheguei aqui no colégio, isso há dez anos atrás, eu me lembro perfeitamente, para eles o importante era só português e matemática. Então

isso depende muito da maneira de quem transmitir, mostrar que é cultura, é importante, que eles não estão ainda na situação de escolher o que eles querem. Quando eles forem procurar o ensino profiss... uma profissão ou uma universidade (incompreensível) mas que o inglês é importante. Então mostrando como o inglês está aplicado na nossa cultura. Apesar de, teve o plantão pedagógico e uma mãe me falou a semana passada e eu fiquei muito triste. Ela disse: a minha filha não sabe nem português, imagine inglês. Mas só que eu mostrei a ela... eu falei... eu quase dei um pulo da cadeira. Eu mostrei a ela a importância e mostrei que ela não devia nunca falar dessa maneira na frente da filha. E que a gente quando fala aqui numa língua estrangeira, no caso aqui, eles estudam aqui o inglês, eu como professora, ele não começa de cima. Começa como uma criança que está aprendendo a falar, vai, começando é... as primeiras... balbuciando as primeiras palavras e nas situações, começa depois vai crescendo, dependendo de esse aluno querer crescer. Agora a semente a gente joga. Então é tanto que essa mãe me prometeu que não ia mais falar dessa maneira na frente da filha.

5- Muito bem...E assim, a deficiência na aprendizagem de alguns alunos, né, que a gente sabe que tem. Você acha que tem a ver com a questão da baixa auto-estima de alguns deles?

Tem. A deficiência tem a ver muito com essa baixa... é o meio que muitos vivem, porque como eu falei na outra pergunta que você me fez, Niedja, quando a família em casa diz que você não sabe o português pra que inglês? Então eu mostrei a essa mãe que o português que a filha dela precisa para se comunicar, ela sabe. Ela não fala francês, não fala espanhol, não é?, ela sabe, e que isso é cultura, faz parte da cultura. Sendo assim quando vai aprender matemática se souber somar, multiplicar, diminuir e dividir (incompreensível) a matemática tá pronta, não é assim. É a base, não é? Isso é a base.

6- E quanto a comparação entre os professores da rede pública e da rede particular, você acha que algum tem um domínio maior do inglês em termos de oralidade, sabe mais inglês oralmente do que o outro?

Eu acho que o domínio, o interesse deve ser igual. O que falta é... na rede pública o professor ter mais interesse e transmitir bem e saber chegar até o aluno. Não é porque ta de rede pública... o aluno é de rede pública e achar que é um pobre coitado. Não! É como eu digo sempre aos meus alunos: vocês podem chegar lá em cima, vocês podem ser um presidente, vocês podem ser um governador. Não é só o filho de... não é só o filho do rico que pode chegar lá, não. O filho de um trabalhador também pode atingir... agora depende do interesse de cada um. Então a minha vida inteira, que eu já to no final de carreira, mas eu sempre olhei para meus alunos, desde quando eu comecei na escola pública, eu sempre olhei para meus alunos como eu olho para os meus filhos, entende? Entenda, não é passar a mão na cabeça, é a responsabilidade, o compromisso e até hoje eu digo aos meus alunos, sempre quando eu vou repreende-los eu digo: eu sou chata porque o que eu quis para meus filhos eu quero para vocês. Quando eu deito a cabeça no travesseiro eu não quero deitar (incompreensível) se eu tiver a consciência dóida. A gente tem que tentar levantar a auto-estima desses alunos, não aceitar... não aceitando a falta de interesse deles. Elogiar, elogiando quando há necessidade e repreendendo quando precisa acorda-los. Então tem muito professor que é da rede particular e que dão aula também na rede pública e ele tem uma postura diferente na rede particular e na rede pública. Ele não pode faltar na rede particular e pode faltar na rede pública. Eu me pergunto: Por que isso? Onde está a consciência desse profissional? Porque o aluno nasceu pobre ele ta condenado a ser pobre o resto da vida? Não! Ele pode ser um bom médico, ele pode ser um bom advogado, um engenheiro, depende do interesse dele, como nós temos alunos que se sobressaem, e eles vêm de famílias carentes, não tem nada a ver.

7- Então essa seria a melhor justificativa para o ensino de inglês dentro da escola pública? No caso, se você fosse dizer com suas palavras, como você justifica a existência do ensino de inglês dentro de uma escola pública? Seria mais ou menos por aí? É para isso mesmo que o inglês ta aí na escola pública?

Eu acho que ele está aí, que o aluno da escola pública deve ter a mesma oportunidade que o aluno da rede particular tem. A gente não pode discriminar, não pode omitir a oportunidade que eles devem ter. A gente tem que ter compromisso. É certo que muitos têm ajuda em casa (incompreensível). Muitos pais elevam a auto-estima deles em casa e muitos não estão nem aí. Não se preocupam com os filhos, mas a responsabilidade..., não é que a gente vá assumir o papel de pais e de mães, não. Mas a gente tem que olhar para eles tentando ser uma... tentando ser um veículo para eles... Eu digo assim... uma ponte para o futuro deles, para eles terem uma vida melhor amanhã. Como eu sempre digo (incompreensível) vocês estudando, aproveitando, vocês vão ter uma vida melhor do que os pais de vocês, vocês vão ter condições de dar um certo conforto aos seus filhos e vocês vão ter condições também de ajudar os pais de vocês mais tarde. Então a gente tem... se eles não têm isso em casa, mas a gente que ta com eles, assim... 2 horas por semana, 3 horas dependendo, mas não importa a quantidade, importa a qualidade (incompreensível). Eu acho que a gente tem o dever de valorizar esse aluno e fazer eles valorizarem o ensino de uma língua estrangeira. Eu lembro quando eu cheguei aqui nessa escola, eles... não sei como botaram na cabeça que o inglês não reprova. É certo que o professor não é professor para reprovar, é professor para valorizar aquilo que você sabe. Então quando eu cheguei aqui foi muito difícil... foi muito difícil pra mim no início porque eles... não sei quem foi que colocou isso na cabeça deles... inclusive, até... até pessoas que... de coordenação diziam que inglês não reprovava. Aí eu fui ver na SEMED para saber direitinho, pra poder passar para as pessoas porque quando diz “não reprova”, não valoriza. Não é que seja só a punição que vai..., mas eles têm que saber, minha gente, isso é tão valorizado como o português que vocês valorizam, como a matemática que vocês valorizam. Por que, se não, o que era que eu estava fazendo aqui? Não é? Eu vinha passar tempo aqui, não é? E pra passar tempo é melhor a gente ta... eu ta na minha sala confortavelmente na minha poltrona e vocês também nas salas de vocês.

ANEXO 7

DESCRIÇÃO DAS SESSÕES DE ESTUDO DOS PROFESSORES

1º. ENCONTRO – (07 de agosto de 2006)

Geralmente os encontros começavam com uma sessão de avisos. No primeiro encontro que participei, dia 07 de agosto, a coordenadora do grupo me apresentou , divulgou a Jornada Pedagógica que ocorreria no mês seguinte e o Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita que ocorreria em novembro com o patrocínio do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Alagoas, e deu continuação ao estudo de um texto que havia sido iniciado no encontro anterior. O texto “As abordagens do Processo” de Maria das Graças Nicoletti Mizukam, segundo informação da coordenadora dos encontros de formação, foi retirado da revista Ensino. A participação do grupo ficou entre razoável e boa, isso porque entre o encontro anterior e esse em que iniciei minha observação havia decorrido um período de 2 meses de greve seguido de mais um período de recesso, o que fez os professores perderem o interesse pelo retorno ao texto e dificulta ainda mais o trabalho da coordenadora da formação.

2º. ENCONTRO – (21 de agosto de 2006)

No segundo encontro, dia 21 de agosto, foi apresentado o filme ‘O Sorriso de Monalisa’ e a partir dele os professores teriam que responder a um questionário que ligava o tema do filme às abordagens estudadas no texto do encontro anterior. Os professores se empolgaram com a possibilidade de integrar duas linguagens diferentes para reflexão, o que nos surpreendeu foi os professores preferirem assistir ao filme em Português e não no original Inglês.

3º. ENCONTRO – (25 de setembro de 2006)

No terceiro encontro, dia 25 de setembro, depois que os professores preencheram sua ficha de atualização de dados, voltamos ao trabalho com

textos, dessa vez 'O professor reflexivo' que saiu na Revista Pátio n. 35 de agosto/outubro de 2005. Só deu tempo de trabalhar o 1º. Ponto: Currículo Integrado ou Integração Curricular. A coordenadora também distribuiu um poema de Paulo Cavalcante de Castro chamado 'O grupo', onde se mostra a diversidade que há dentro dos grupos. Notamos um pouco de parcialidade da coordenadora ao ler esse texto no final da tarde, como que querendo falar sobre a dificuldade que estava tendo para satisfazer um grupo tão heterogêneo quanto aquele.

4º. ENCONTRO – (23 de outubro de 2006)

No quarto encontro, dia 23 de outubro, seguiu-se uma sessão de avisos, e retomamos o texto do encontro anterior a partir do 2º. ponto: O Paradigma do Oprimido. Depois de todas as discussões, os professores chegaram à conclusão que nenhum dos teóricos estava dando conta da situação de ensino atual, todos estariam defasados. Uma das professoras participantes fez o relato oral de um trabalho com textos que havia realizado com seus alunos, em que achou base na teoria freireana, já outro professor, que é contra essa teoria, se pronunciou quanto a falta de educação dos alunos hoje em dia e segundo ele 'hoje o oprimido é o professor'.

5º. ENCONTRO – (06 de novembro de 2006)

No quinto encontro, tivemos um contratempo com a falta de sala, e começamos com um atraso significativo, mesmo assim, depois da sessão de avisos, que desta vez foi longa, a coordenadora cedeu espaço para aplicação do meu questionário junto aos professores. Ao todo doze professores responderam ao questionário.

6º. ENCONTRO – (27 de novembro de 2006)

No sexto encontro assistimos ao filme 'Dicionário de Cama', que mostra como um determinado povo colonizado pelos ingleses conseguiu

fazer com que os colonizadores aprendessem sua língua: cedendo uma das mulheres para dormir com eles. Esse filme despertou a lembrança de como cada professor aprendeu o que sabe de Inglês.

7º. ENCONTRO – (11 de dezembro de 2006)

No sétimo e último encontro programado para o ano de 2006 houve apenas uma confraternização natalina, onde se aproveitou para comemorar o aniversário de uma das professoras. Para mim foi uma experiência inédita, pois já fiz papel de formadora em outros grupos e papel de participante também, mas como observadora tudo é muito diferente. Parece que fica mais fácil ver o que está por traz da realidade aparente.

Como pode ser comprovado nas descrições anteriores dos encontros, a metodologia está centrada na troca de experiências docentes, mais as discussão de textos teóricos, o que forma uma boa mistura de texto e contexto. Existe também socialização de visões, construção de conhecimento e busca de alternativas em conjunto para os problemas da Rede.

ANEXO 8

Entrevista com a atual formadora

- 1 – Em que área você fez sua graduação? Letras: Português - Inglês
- 2 – Em que ano você concluiu sua graduação? Em 1989
- 3 – Que IES você freqüentou? CESMAC
- 4 – Houve algum fato que você considera importante para a sua formação profissional? No começo eu desejava ser engenheira, mas passei um tempo morando nos Estados Unidos e acabei tendo que aprender a língua inglesa. Quando voltei para o Brasil já tinha mudado de idéia, estava disposta a estudar para ser professora de inglês.
- 5 – Em que ano iniciou na SEMED? Em 1997.
- 6 – Quando se deu a transição para a coordenação? Um ano depois, em 1998.
- 7 – Que memórias você guarda do início do projeto de formação continuada da SEMED? Algo que não esqueço é a falta de engajamento dos professores com relação aos encontros, isto sempre existiu.
- 8 – Como foi a implantação do processo de formação especificamente na área de língua inglesa? Cheguei quando o projeto já tinha dois anos, mas sempre soube que tudo foi resultado da reivindicação dos professores, que quando tinham que avaliar algum seminário ou palestra oferecidos pela Rede, sempre diziam que queriam algo mais constante.
- 9- Quando e como se deu sua posse como consultora da formação? Eu já era coordenadora na época que a formadora era a professora Inez. A partir de 2005, a SEMED, para conter despesas, colocou os próprios coordenadores à frente dos encontros.
- 10 – O que vem a sua mente na hora de planejar os encontros? O grupo de formadores de todas as áreas tem um encontro de estudo no próprio ambiente de trabalho. Nestes encontros trabalhamos a fundamentação teórica, procuramos nos atualizar para que quando estivermos a frente da formação tenhamos segurança no material a ser trabalhado, depois cada formador prepara a ementa e seleciona seu material para seus encontros de formação continuada.

11 – Que papel tem a Proposta de Ensino de Inglês na Formação Continuada? Atualmente ela não tem sido usada nos encontros, pois já foi feito o estudo pelos professores com a assessora-professora Inês Matoso. Todos os professores receberam cópia e são recomendados a trabalhar com a Proposta em paralelo com a Matriz Curricular da Língua Inglesa, também trabalhada anteriormente pela professora Inês.. Acho que agora teremos que retomá-la, por causa do número de professores novatos que a Rede tem atualmente.

12 - Que ordem de importância é dada, no planejamento dos encontros, às habilidades orais, escritas e de conhecimento geral? Temos trabalhado a oralidade por sentir que nunca é demais, a escrita não tem sido contemplada, acho que o conhecimento geral, mais teórico é que tem sido mais enfatizado.

13 – Você se sente bem amparada por parte da Instituição? Para o trabalho específico da formação não. Há até algumas atividades que gostaria de realizar, mas que, pela falta de verba, não foram feitas. Em termos de conhecimento extra, tenho buscado em cursos fora da rede e sempre sou liberada para frequentá-los.

14 – Como e onde você se atualiza para esse trabalho? Fazendo matérias dos Cursos de pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas e participando de encontros e seminários na área de língua e educação.

15 – Que proveitos você tem tirado desses encontros para sua própria formação? Eu mesmo tenho aprendido muito. Como meu ensino médio não foi voltado para o magistério, tenho procurado melhorar meus conhecimentos nas sessões de estudo e na hora que estou me preparando para dar a formação.

16 – E em relação aos professores participantes, qual, na sua opinião, tem sido o melhor proveito para eles? Tenho sempre procurado trazer alguma informação nova para dar, e em geral o proveito maior é na parte teórica, em termos de atualização e na melhoria da pronúncia de alguns professores.

17 – Os professores participantes têm vantagem financeira por participarem da formação continuada? Não. Como a formação é oferecida dentro da carga horária dos professores, aqueles que faltam, sem justificativa, percebem um desconto no salário.

18 – Você acha que, tendo vantagem financeira, haveria maior participação dos docentes? Acho que sim. Até soube que há algo parecido em São Paulo.

19 – Quais as recompensas para os que se envolvem no processo? Quando há cursos fora da Instituição, os participantes dos encontros têm prioridade para participar, recebem o pagamento da inscrição e até ajuda de custo, e quando passam em cursos de mestrado recebem licença com vencimentos para continuar os estudos.

20 – Depois da Formação Continuada os resultados dos alunos têm melhorado? Na entrevista com os coordenadores e diretores das escolas, eles afirmam que há uma melhora geral dos alunos em sala de aula. Já foram feitos relatórios de acompanhamento das escolas, mas não foi feita a estatística..

21- Quando e como é feita a avaliação do projeto? A cada final de semestre os professores recebem uma ficha de avaliação para responderem.

22 – Que registros a Secretaria tem do histórico dessa formação? Todos os documentos já resultantes do projeto são guardados no setor de formação.

23 – Eles estão informatizados? Não, ainda são arquivos de papéis.

24 – Qual sua expectativa para o ano de 2007? Gostaria de prosseguir com a idéia do caderno de turismo, que é uma atividade que há tempo tentamos finalizar, e para isso precisamos de maior participação dos professores.

ANEXO 9
QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Prezado(a) Aluno(a)

Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo, cujas respostas servirão como dados para a pesquisa que estou realizando com vistas à minha dissertação de Mestrado. Você não precisa assinar este questionário. Assim mesmo, asseguro-lhe que os dados serão utilizados exclusivamente para a pesquisa e serão devidamente desidentificados. Assim sendo, serão preservados os nomes próprios de pessoas e de instituições.

Agradeço antecipadamente a sua valiosa colaboração que será de extrema importância para o meu trabalho.

Profa. Niedja Balbino do Egito

I. Idade: _____ II. Sexo: () masculino () feminino

III. Você gosta das aulas de inglês? () Sim () Não () Mais ou menos

IV. Você se mostra interessado durante as aulas? () Sim () Não () Mais ou menos

V. Que atividades você mais aprecia nas aulas de inglês? Numere os parênteses por ordem de apreciação.

- a. () Gramática
- b. () Leitura
- c. () Conversação
- d. () Produção Escrita
- e. () Música
- f. () Filme

VI. Em qual das habilidades você sente mais dificuldade nas suas aulas de inglês? Numere os parênteses por ordem de dificuldade

- a. () Gramática
- b. () Leitura

- c. () Conversação
- d. () Produção Escrita
- e. () Vocabulário
- f. () Compreensão auditiva

VII. Que recurso(s) seu (sua) professor(a) utiliza nas atividades de leitura?

- a. () Textos de um livro didático específico, ou seja, o livro adotado;
- b. () Textos de vários livros didáticos;
- c. () Textos oriundos de jornais, revistas e livros impressos;
- d. () Textos tirados da Internet;
- e. () Outros. Citar: _____

VIII Você considera o inglês importante? Por quê? _____

IX. Como você definiria suas aulas de inglês:

- a. () monótonas
- b. () dinâmicas
- c. () envolventes

X. Por obséquio, justifique/explique a sua resposta na questão anterior.

XI. De que forma você acha que o aprendizado da disciplina inglês se torna mais fácil? Dê sugestões:

**ANEXO 10 - QUADRO DEMONSTRATIVO DOS DADOS OBTIDOS
ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS**

ITENS/CATEGORIAS PESQUISADAS	5ª SÉRIE (32 questionários)	8ª SÉRIE (27 questionários)
1. Idade	10 anos (1 aluno) 11-12 anos (26 alunos) 13-14 anos (3 alunos) 16 anos (1 aluno) Não respondeu (1 aluno)	13 anos (1 aluno) 14-15 (17 alunos) 16 (4 alunos) 17-18 (4 alunos) Não respondeu (1 aluno)
2. Sexo	18 meninos 14 meninas	10 meninos 17 meninas
3. Gosta de inglês	Sim (24 alunos) Não (1 aluno) Mais ou menos (6 alunos) Não respondeu (1 aluno)	Sim (21 alunos) Mais ou menos (6 alunos)
4. Mostra interesse na aula	Sim (18 alunos) Não (1 aluno) Mais ou menos (6 alunos) Não respondeu (2 alunos)	Sim (17 alunos) Mais ou menos (10 alunos)
5. Atividades mais apreciadas (Por ordem de apreciação)	1ª Preferência: Leitura 2ª Preferência: Conversação 3ª Preferência: Produção Escrita 4ª Preferência: Gramática	1ª Preferência: Conversação 2ª Preferência: Gramática 3ª Preferência: Leitura 4ª Preferência: Produção escrita
6. Habilidades em que têm mais dificuldades (Por ordem decrescente de dificuldade)	1. Vocabulário 2. Leitura 3. Conversação 4. Produção escrita	1. Produção escrita 2. Leitura 3. Gramática 4. Vocabulário
7. Recursos mais utilizados segundo os alunos	Livro didático (31 respostas)	Xérox de livro didático (25 respostas)
8. Considera o Inglês importante?	Sim (29 respostas) Não (2 respostas) Nem tanto (1 resposta)	Sim (27 respostas)
9. Como define a aula de Inglês?	Acham a aula envolvente (19 respostas) Acham a aula dinâmica (5 respostas) Sem resposta definida (8 respostas)	Acham a aula envolvente (21 respostas) Acham a aula dinâmica (5 respostas) Sem resposta definida (1 resposta)
10. Sugestões para facilitar a aprendizagem de Inglês	Apenas 11 alunos responderam de forma coerente, sugerindo - prestar mais atenção; - usar livro em toda aula; - ler mais; - dispor de dicionários	Apenas 12 alunos responderam sugerindo - dinâmicas em sala de aula; - mais conversação; - filmes.

